



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

O POTENCIAL DA CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MULTINÍVEL EM CRIANÇAS  
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Dissertação

Maria da Conceição Marques Fialho

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professor Doutor Nuno Fragata Marques  
e a coorientação de  
Professora Doutora Carla Freire

Leiria, novembro de 2020

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Vocês foram meus cúmplices em toda a caminhada, foram o motor para a realização deste meu sonho e foram a chave para a sua conclusão.

Agradeço-Vos de coração.

Agradeço-Vos hoje e agradecer-vos-ei sempre.

Faço-o sem qualquer ordem ou distinção porque, para mim, cada um assumiu um papel único e especial.

*Muito obrigada...*

*A ti P1, aos teus pais, à tua Educadora e à tua Terapeuta, pela entrega e pela confiança;*

*A ti Raquel, pela presença, pela compreensão e pela força;*

*A ti Ana, pela cumplicidade, pela partilha e pela entreaajuda;*

*A ti Nuno, pela disponibilidade e pela paciência;*

*A vós família, todos sem exceção, pela preocupação constante e pelas palavras encorajadoras;*

*A vós, professor Nuno e professora Carla, pela orientação, pela oportunidade e pela dedicação;*

*E também a vós, Senhor Deus e Nossa Senhora de Fátima, pela fé e pela coragem que sempre me deram (e sei que continuarão a dar).*

## RESUMO

O estudo agora apresentado surge do meu interesse pessoal e da urgência que sinto em trilhar novos caminhos e procurar soluções diversificadas para os desafios diários enquanto docente de Educação Especial. Enquadra-se na temática da Educação Inclusiva, mais concretamente no campo do trabalho de apoio direto a crianças com Necessidades Específicas, e pretende sublinhar a utilidade e a pertinência de se aliar a utilização de recursos materiais *standard* (disponíveis no mercado, de acesso livre, devidamente credenciados) a outros materiais que sejam pensados e criados especificamente para as crianças em questão, decorrentes das dificuldades diagnosticadas e ajustados aos seus interesses e motivações.

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido ao longo de sete meses, com estratégia de investigação-ação, com uma criança de 5 anos diagnosticada com Perturbação moderada do Espectro do Autismo.

O estudo, de natureza exploratório-descritiva, descreve pormenorizadamente o processo de planificação, construção e testagem de um jogo de computador de associação de imagens “ação/objeto” relacionadas com a rotina diária. É um jogo interativo, programado com a ferramenta Scratch 2, de acesso fácil e gratuito, versátil e com a mais-valia de poder ser ajustado e/ou enriquecido à medida que vai sendo utilizado.

De acordo com os resultados obtidos, o jogo cumpriu as metas pretendidas e alcançou um bom nível de usabilidade: a reação da criança foi sempre positiva e, após um Programa de Intervenção estruturado de cinco semanas, ela apresentou melhorias nas quatro áreas trabalhadas (autonomia, interação com o Outro, comunicação e linguagem).

A descrição pormenorizada do processo e a identificação das sete etapas seguidas na criação deste recurso didático personalizado constitui-se, em simultâneo, como a resposta à questão de investigação e como um guia prático para possíveis experiências similares. Aqui, mais do que o produto final obtido ou a

especificidade do recurso construído, importa a apresentação de um caminho concreto que deve ser visto como uma opção viável e uma estratégia eficaz no treino de competências multinível em crianças com Necessidades Específicas.

**Palavras-chave**

Jogo interativo, Necessidades Específicas, Perturbação do Espectro do Autismo, Recurso didático personalizado

## ABSTRACT

This is a study that arises from my personal interest and the urgency I feel in treading new paths and looking for diversified solutions to the daily challenges as a Special Needs Education teacher. It fits into the theme of Inclusive Education, more specifically in the field of direct support work with children with Specific Needs, and aims to highlight the usefulness and relevance of using and combine both standard material resources (available on the market, free access and accredited) and other materials that are designed and created specifically for those children in particular, according to their diagnosed difficulties and adjusted to their interests and motivations. This case study was developed over seven months, applying an action-research strategy with a 5-year-old child diagnosed with moderate Autism Spectrum Disorder.

The study, of an exploratory-descriptive nature, describes in detail the process of planning, building and testing a computer game consisting in associating “action / object”, by matching images related to daily routine.

It is an interactive game, programmed with the Scratch 2 tool, of easy access and for free, versatile and valued for being able to be adjusted and / or enriched as it is being applied.

According to the results obtained, the game fulfilled the intended goals and achieved a good level of usability: the child’s reaction was always positive and, after a structured intervention program of five weeks, showed improved skills in the four areas worked (autonomy, Interaction with the Other, communication and language).

The detailed description of the process and the identification of the seven steps followed in the creation of this personalized teaching resource constitutes, simultaneously, the answer to the research question such as a practical guide for possible similar experiences. More than the final results obtained or the specificity of the resource created, the main importance is to present a concrete path that

should be seen as a viable option and an effective strategy in the training of multilevel skills in children with Specific Needs.

**Keywords**

Autism Spectrum Disorder, Interactive game, Personalized teaching resource, Specific Needs

# ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| Agradecimentos .....                                     | i  |
| Resumo .....   | ii |
| Abstract.....  | iv |
| Índice Geral.....  | vi |
| Índice de Figuras .....                                  | ix |
| Abreviaturas e Siglas.....                               | xi |
| Introdução .....   | 1  |
| Motivação Pessoal e Pertinência do Estudo.....           | 2  |
| Questão de investigação e objetivos.....                 | 2  |
| Estrutura do trabalho .....                              | 3  |
| I. Enquadramento teórico.....                            | 5  |
| 1. Educação Inclusiva.....                               | 5  |
| 1.1. Os Pressupostos Teóricos.....                       | 5  |
| 1.2. O Processo de Inclusão da criança com NE.....       | 6  |
| 2. Perturbação do Espectro do Autismo .....              | 7  |
| 2.1. As Origens .....                                    | 7  |
| 2.2. O Conceito.....                                     | 8  |
| 2.3. O Diagnóstico .....                                 | 10 |
| 2.4. A Classificação .....                               | 12 |
| 3. Recursos didáticos.....                               | 14 |
| 3.1. O seu papel no processo de ensino-aprendizagem..... | 14 |
| 3.2. Diversidade de recursos.....                        | 15 |
| 3.3. Boas práticas partilhadas na web.....               | 18 |
| II. Metodologia .....                                    | 25 |

|   |     |
|---|-----|
| 1. Tipo de estudo.....  | 25  |
| 2. População do estudo .....  | 27  |
| 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....   | 29  |
| 4. Técnicas e instrumentos de análise de dados.....   | 31  |
| 5. Questões Éticas .....  | 32  |
| 6. Alterações à Metodologia (face à realidade COVID-19) .....   | 32  |
| III. Apresentação e discussão de resultados da investigação-ação .....  | 34  |
| 1. Fase prévia .....  | 34  |
| 2. Ciclo 1: Caracterização de P1 e planeamento do recurso.....  | 37  |
| 3. Ciclo 2: Construção do recurso.....  | 49  |
| 4. Ciclo 3: Testagem do recurso .....   | 58  |
| Conclusões .....  | 67  |
| Referências bibliográficas .....  | 74  |
| Anexos.....   | 80  |
| Anexo 1 – Carta de apresentação do estudo.....  | 81  |
| Anexo 2 – Pedido de colaboração para o estudo.....  | 83  |
| Anexo 3 – Consentimento informado, esclarecido e livre para participação no estudo<br>(Educadora e Terapeuta da Fala) ..... | 84  |
| Anexo 4 – Consentimento informado, esclarecido e livre para participação no estudo (pais<br>do sujeito de estudo).....      | 85  |
| Anexo 5 – Análise documental do processo individual do aluno.....   | 86  |
| Anexo 6 – Registo da observação em contexto .....   | 93  |
| Anexo 7 – Análise de conteúdo do registo da observação em contexto .....  | 101 |
| Anexo 8 – Guião de entrevista (versão original).....  | 106 |
| Anexo 9 – Guião de entrevista (reformulado pós covid-19).....   | 111 |
| Anexo 10 – Transcrição das entrevistas .....  | 116 |
| Anexo 11 – Análise de Conteúdo das entrevistas .....  | 127 |

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 12 – Ficha Técnica do Jogo Interativo.....                           | 135 |
| Anexo 13 – Registo da sessão experimental do jogo interativo .....         | 137 |
| Anexo 14 – Descrição de Vídeos do Programa de Intervenção .....            | 141 |
| Anexo 15 – Análise de Conteúdo dos Vídeos.....                             | 161 |
| Anexo 16 – Guião de entrevista aos pais (pós programa de intervenção)..... | 164 |
| Anexo 17 – Transcrição da entrevista .....                                 | 168 |
| Anexo 18 – Análise de Conteúdo da entrevista .....                         | 172 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** – Exemplo de símbolos do ARASAAC

**Figura 2** – Exemplo de prancha de comunicação do ARASAAC

**Figura 3** – Exemplo de história fabricada no software SCALA

**Figura 4** – Exemplo do jogo Minecraft

**Figura 5** – Exemplo de História Social Interativa

**Figura 6** – Exemplo de adaptação de livro com SPC

**Figura 7** – Exemplo de atividade de pintura

**Figura 8** – Exemplo de atividade no quadro interativo

**Figura 9** – Exemplo de atividade de leitura conjunta

**Figuras 10 e 11** – Exemplo de atividade com recurso a jogos educativos

**Figuras 12, 13 e 14** – Exemplo de atividades lúdicas no computador

**Figura 15** – Exemplo de atividade no Word

**Figura 16** – Exemplo de atividade com recurso ao Youtube

**Figuras 17 e 18** – Exemplo de atividade disponibilizada pela Terapia da Fala

**Figuras 19 e 20** – Exemplo de atividade na tabela de comunicação

**Figuras 21 e 22** – Exemplo de atividades/jogos no exterior

**Figuras 23 e 24** – Exemplo de brincadeiras autónomas na sala

**Figuras 25, 26 e 27** – Exemplo de exploração autónoma de livros

**Figuras 28 e 29** – Exemplo de como programar um jogo no Scratch 2

**Figura 30** – Imagem ilustrativa do Diapositivo 1

**Figura 31** – Imagem ilustrativa do Diapositivo 2

**Figura 32** – Imagem ilustrativa do Diapositivo 3

**Figura 33** – Imagem ilustrativa do Diapositivo 4

**Figuras 34 e 35** – Imagem ilustrativa dos Diapositivos 5 a 18 (aparecimento dos objetos e da frase de jogo)

**Figuras 36 e 37** – Imagem ilustrativa dos Diapositivos 5 a 18 (associação do objeto à ação)

**Figura 38** – Imagem ilustrativa dos Diapositivos 5 a 18 (frase de jogo)

**Figuras 39 e 40** – Imagem ilustrativa dos Diapositivos 5 a 18 (2.ª exploração da frase de jogo)

**Figuras 41 e 42** – Imagem ilustrativa dos Diapositivos 5 a 18 (continuação da exploração da 2.ª frase de jogo)

**Figura 43** – Imagem ilustrativa do último diapositivo (com botão “Fim de jogo”)

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**APA** – American Psychological Association

**ARASAAC** – Centro Aragonês de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

**CAA** – Centro de Apoio à Aprendizagem

**CID 10** – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde

**CRTIC** – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial

**DEE** – Docente de Educação Especial

**Dgidc ME** – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação)

**DREC** – Direção Regional de Educação do Centro

**DSM V** – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5.<sup>a</sup> edição

**EI** – Educação Inclusiva

**EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**IPI** – Intervenção Precoce na Infância

**MA** – Medidas Adicionais

**MS** – Medidas Seletivas

**MSAI** – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

**MU** – Medidas Universais

**NE** – Necessidades Específicas

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PECS** – Picture Exchange Communication System

**PIA** – Processo Individual do Aluno

**SCALA** – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Crianças com Autismo

**SNIPI** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**SPC** – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

## INTRODUÇÃO

A educação em Portugal é regulamentada desde há dois anos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. É um modelo assente em princípios como o respeito, a educabilidade universal, a equidade, a personalização e a flexibilidade, que visa encontrar respostas de plena inclusão e de desenvolvimento global efetivo para todos os alunos (Decreto-Lei n.º54/2018, Cap. I, art. 3.º). A este respeito, defendem autores como Calvário, Gil e Sousa (2018), a escola sempre teve e continua a ter um papel preponderante no campo da inclusão de crianças com Necessidades Específicas (NE), pelo que é fundamental que lhes consiga proporcionar a melhoria da qualidade de vida, da autoestima e da autonomia.

Na verdade, cabe à escola, hoje em dia, um importante conjunto de papéis: cabe-lhe a difícil função de cumprir as expectativas de uma sociedade que se apresenta cada vez mais heterogénea, a árdua tarefa de formar adultos funcionais e preparados para a vida, e, a par disso, olhar para as crianças enquanto seres únicos e individuais, com necessidades próprias e com formas de aprender distintas.

Sabemos que os pressupostos teóricos da legislação atual não são fáceis de operacionalizar e nem sempre são exequíveis no dia-a-dia. Sabemos que a inclusão é um processo que implica um conjunto de recursos humanos, materiais e organizacionais que nem sempre se encontram disponíveis no terreno. No entanto, não obstante os inúmeros constrangimentos, sabemos também que é fulcral não desistir e que é urgente haver um compromisso por parte de toda a comunidade para dar o seu melhor e fazer da escola um lugar onde todos se sintam incluídos e onde todos tenham oportunidade de progredir e evoluir nas suas aprendizagens.

De acordo com este novo modelo de educação, designado por Educação Inclusiva (EI), os alunos com NE têm direito a um percurso educativo personalizado, adequado ao seu perfil de funcionalidade e promotor de competências multinível que faça a diferença no seu futuro e na sua qualidade de vida. Deve ser um percurso delineado por uma equipa multidisciplinar que assuma diariamente o compromisso, uma esforços, se foque numa intervenção holística e não desista de experimentar diferentes estratégias de ação.

## **MOTIVAÇÃO PESSOAL E PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Foi com o foco nas crianças com NE, na busca de novas estratégias de intervenção e no desejo de percorrer caminhos inovadores, que eu, enquanto pessoa curiosa e docente de Educação Especial em exercício, decidi desenvolver a presente investigação sobre a criação de recursos didáticos personalizados, feitos em contexto de intervenção e com o objetivo de colmatar as dificuldades diagnosticadas.

Considero tratar-se de uma temática com pertinência porque, por um lado, encontro poucos estudos científicos que abordem a importância da criação de recursos devidamente ajustados às necessidades dos utilizadores e/ou a operacionalização de um processo criativo desta natureza, e, por outro, porque é uma estratégia que tenho vindo a privilegiar na minha prática letiva, que me faz cada vez mais sentido e que sinto que devia começar a ser mais valorizada no contexto educacional atual.

Embora se tenha assistido, na última década, a um interesse crescente na área dos materiais de apoio para crianças com NE, e se verifique um aumento na edição e publicação de recursos didáticos de inegável valor pedagógico (e.g. livros/jogos com interatividade, programas de computador e baterias de símbolos pictográficos), a verdade é que a oferta atual de recursos didáticos acessíveis está ainda longe de servir as necessidades sentidas por quem tem a cargo a educação e a formação destas crianças e deseja desenvolver um processo educativo eficaz, significativo e promotor de competências multinível.

## **QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS**

Esta investigação surge no âmbito do problema acima apresentado e pretende validar a necessidade e a importância de apostar na criação e utilização de recursos didáticos acessíveis personalizados no trabalho de apoio direto com crianças com NE. Para além disso, pretende perceber até que ponto um recurso feito à medida do utilizador é mais útil e mais favorável ao desenvolvimento do seu perfil de funcionalidade.

Aliar a utilização de recursos já existentes, disponíveis no mercado e de acesso digital livre, à utilização de recursos didáticos personalizados é, na minha ótica, uma opção válida e urgente.

Definiu-se, para esta investigação, a seguinte questão:

“Como criar recursos didáticos acessíveis à criança com Necessidades Específicas, que sejam personalizados e promotores de competências multinível?”

Para dar resposta à questão de investigação, trabalhada a partir de um estudo de caso com uma criança de 5 anos diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, foram traçados os seguintes objetivos:

1. *Identificar as características, interesses e necessidades da criança em estudo, de modo a traçar um diagnóstico correto e preciso do seu perfil de funcionalidade e das suas motivações;*
2. *Descrever o processo de construção do recurso didático personalizado para a criança em estudo;*
3. *Analisar as reações da criança em estudo ao recurso didático personalizado construído;*
4. *Analisar em que medida o recurso criado promove o desenvolvimento de competências multinível na criança em estudo.*

## **ESTRUTURA DO TRABALHO**

Para além da parte inicial (que inclui índices, agradecimentos, resumo e introdução) e da parte final (que inclui referências bibliográficas e anexos) esta dissertação surge dividida em três grandes capítulos: o Enquadramento Teórico (I), a Metodologia (II) e a Apresentação e Discussão de Resultados (III).

O capítulo I, Enquadramento Teórico, dada a temática abordada, surge ainda dividido em três grandes subcapítulos: Educação Inclusiva (1.), Perturbação do Espectro do Autismo (2.) e Recursos Didáticos (3.). Por uma questão de estratégia e de organização da informação, cada um deles ainda se encontra subdividido em diferentes secções de conteúdo.

O capítulo II apresenta a metodologia seguida neste estudo de caso, as suas características principais, as técnicas utilizadas para recolha e análise de dados e ainda as questões éticas preconizadas no decorrer do mesmo. Para além disso, dadas as circunstâncias atuais, apresenta também as alterações metodológicas que se consideraram necessárias face à realidade da COVID-19.

O capítulo III, a parte empírica do estudo, encontra-se dividido em quatro partes independentes mas interligadas entre si: a fase prévia à investigação-ação e, posteriormente, cada um dos três ciclos de investigação-ação no terreno.

No último capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo de caso em concreto, apontadas as suas limitações, indicadas as propostas para estudos futuros e, por fim, enunciados os contributos que o mesmo possa ter dado para o aprofundamento do conhecimento relativo à temática abordada. É um capítulo no qual se dá resposta à questão e aos objetivos de investigação, pelo que serve de validação da mesma.

# **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **1.1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A EI deve ser encarada enquanto processo que visa responder adequadamente às necessidades e trabalhar de forma holística as potencialidades de todos e de cada um dos alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, Cap. I, artigo 1.º). De acordo com os seus pressupostos teóricos, as escolas devem criar uma cultura onde todos encontrem oportunidades para aprender e devem reunir condições para valorizar a diversidade e promover a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Cap. I, artigo 5º).

À luz desta legislação, aprovada em julho de 2018 e em vigor desde então, as crianças com NE têm direito a um conjunto de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) (Cap. II, artigo 6.º).

As MSAI servem para potenciar as áreas fortes, propiciar a interação com os outros e com o meio e treinar a funcionalidade e a autonomia. Estas, consoante o seu propósito e o seu nível de suporte, pertencem a três diferentes grupos:

-as Medidas Universais (MU) têm o objetivo de promover a participação e a aprendizagem e incluem a diferenciação pedagógica (alínea a), as acomodações curriculares (b), o enriquecimento curricular (c), a promoção do comportamento pró-social (d) e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (e) (Cap. II, artigo 8.º);

-as Medidas Seletivas (MS) visam colmatar as necessidades não supridas pelas MU e incluem os percursos curriculares diferenciados (alínea a), as adaptações curriculares não significativas (b), o apoio psicopedagógico (c), a antecipação e o reforço das aprendizagens (d) e o apoio tutorial (e) (Cap. II, artigo 9.º);

-as Medidas Adicionais (MA) usam-se para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e incluem

a frequência do ano de escolaridade por disciplinas (alínea a), as adaptações curriculares significativas (b), o plano individual de transição (c), o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (d) e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (e) (Cap. II, artigo 10.º).

## **1.2. O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NE**

Percebe-se, pelos pressupostos acima apresentados, que a inclusão das crianças com NE é um processo bastante complexo que deve ser planificado e operacionalizado de forma ponderada e estruturada. Deve ser feito um acompanhamento personalizado, adequado às características, interesses e dificuldades efetivas das crianças.

De acordo com o Decreto-Lei n.º54/2018, o processo de inclusão destes alunos é da responsabilidade de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que inclui os técnicos das diferentes áreas que estejam ligados aos seus processos educativos, nomeadamente o coordenador da equipa, o docente ou educador titular (no caso da pré e 1.º ciclo) e/ou o diretor de turma (no caso dos ciclos subsequentes), o docente de Educação Especial (DEE), os pais, os terapeutas, os serviços da Saúde Escolar e ainda outros técnicos ou serviços da comunidade que seja necessário acionar pontualmente por razões mais específicas.

Embora o ideal seja a inclusão total das crianças com NE em sala de aula e em interação permanente com os pares, o mais comum no caso dos alunos com necessidades mais comprometedoras ainda é a sua inclusão parcial na turma em que estão matriculados aliada à frequência do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Os CAA são, de acordo com o decreto acima identificado, espaços e recursos especializados disponíveis na escola nos quais se desenvolve um trabalho mais direcionado e mais estruturado de treino de competências de funcionalidade.

A este respeito, assume a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (dgdic ME, 2008), ainda existe um longo caminho a percorrer: atualmente, há uma pequena parcela de alunos com NE que estão satisfatoriamente incluídos na turma mas, efetivamente, a maioria dos alunos com MA manifestam dificuldades muito severas na aprendizagem e têm necessidades muito específicas e significativas, pelo que necessitam do suporte diário que lhes é dado pelas equipas dos CAA.

## 2. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Embora os estudos recentes considerem mais corretas e mais rigorosas as expressões Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), muitos autores ainda utilizam a palavra Autismo e, na maioria das situações, usam os três termos como sinónimos.

### 2.1. AS ORIGENS

Até há poucas décadas atrás o Autismo era quase desconhecido. O termo Autismo, salientam teóricos como Santos (2014) e Antunes (2015), remonta a 1911 e foi enunciado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler. Tem origem no vocábulo grego *autos*, que significa *próprio*, e constrói-se com o sufixo *ismo*, que traduz uma orientação ou um estado.

Apesar de relativamente novo na literatura, o conceito de Autismo tem sofrido alguma evolução ao longo do tempo e já está distante do que foi inicialmente.

O Autismo foi definido e caracterizado pela primeira vez em 1943, por Leo Kanner, um pedopsiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos. Segundo a literatura da área, Leo Kanner apresentou e descreveu, nesse ano, na sua obra "*Autistic disturbances of affective contact*", o caso de onze crianças com perfis comportamentais muito específicos e apelidou-as de "autistas". Para este médico, autistas eram crianças que se isolavam quase totalmente desde o início da vida e manifestavam um desejo obsessivo pela "preservação da mesmice", ou seja, eram muito centradas em si próprias, respondiam ao ambiente e ao Outro de maneira incomum, recorriam a comportamentos motores estereotipados, tinham resistência à mudança, insistiam na monotonia e apresentavam um tipo de comunicação muito própria (nomeadamente com recurso a ecolália e a inversão de pronomes).

Autores como Antunes (2015), Locatelli e Santos (2016) e Marques (2000) salientam que foi em 1979, através do filme "Meu filho, meu mundo", que esta perturbação ficou mais conhecida, ganhou mais impacto, passou a ser objeto de análise científica e teve mais visibilidade na sociedade em geral. Este filme, da autoria da psiquiatra inglesa Lorna Wing, teve grande mediatismo porque passou inúmeras vezes nas

televisões e fez surgir a ideia de um espectro autista que nada tinha a ver com a ideia inicial de esquizofrenia infantil.

Marques (2000) aponta também que, embora Leo Kanner tenha sido o marco do surgimento da definição de Autismo, foi Hans Asperger quem registou de forma completa e rigorosa, já no final da década de 1980, as características que ainda hoje são válidas no diagnóstico desta perturbação. Para a autora, foi a partir dessa época que muitos estudiosos começaram a apresentar nas suas obras as descrições de pessoas com comportamentos atípicos que, de acordo com o que agora sabemos, preenchiam critérios de diagnóstico de Autismo.

## **2.2. O CONCEITO**

Atualmente, apesar de se tratar de uma área onde ainda persistem muitas incertezas e onde ainda não há teorias únicas e definitivas, já se encontram inúmeros estudos sobre a incidência/prevalência, sobre as causas do aparecimento e/ou sobre as dificuldades que mais caracterizam esta perturbação.

Autores da especialidade (eg. American Psychiatric Association, 2011; Filipe, 2012; Maya e Lima, 2017; Gúzman, Putrino, Martínez e Quiroz; 2017) descrevem o Autismo como um transtorno, uma alteração ou um distúrbio severo do neurodesenvolvimento, de caráter permanente, que afeta sobretudo uma tríade de domínios: o social, o do pensamento e comportamento e o da linguagem e comunicação. Também Locatelli e Santos (2016), concordando com os anteriores, definem o Autismo como um transtorno de desenvolvimento caracterizado por dificuldades de sociabilidade, linguagem e de atividades imaginativas expressa em comportamentos repetitivos que causam prejuízos cognitivos visíveis e acentuados. Para Echeverry (2010), as pessoas com PEA caracterizam-se por um profundo afastamento, um desejo exacerbado pela conservação da semelhança, uma boa capacidade de memorização mecânica, uma expressão inteligente mas ausente, mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva, hiper ou hipo-sensibilidade a estímulos e também uma relação estranha/obsessiva com os objetos. Já Gillberg (2005) destaca que uma pessoa com PEA tem geralmente uma aparência física normal e não é estranha nem disfuncional, tendo apenas uma forma de processar a informação diferente da das pessoas neurotípicas.

Não estando ainda devidamente clarificados os motivos que levam à diferença de prevalência, e havendo diferenças nas taxas apresentadas por diferentes autores, os estudos publicados nesta área apontam que a PEA têm mais incidência no género masculino. A este respeito, Serra (2010) destaca uma incidência de quatro meninos por cada menina e Pereira (2016) fala numa incidência de três meninos por cada menina. Sobre este facto, e embora refira que os dados existentes são ainda muito limitados e, como tal, pouco conclusivos, Klin (2006) avança que o facto do Autismo poder ser uma condição genética associada ao cromossoma X pode tornar os homens mais vulneráveis à problemática.

Independentemente das estatísticas que apresentam, todos são unânimes em considerar que a taxa de incidência tem vindo a sofrer uma grande variabilidade e se trata de uma problemática em expansão. Na verdade, defende Santos (2014), embora se desconheça o número exato de casos, a maioria dos estudos publicados e das estatísticas conhecidas indicam que as prevalências de crianças com Autismo têm vindo a aumentar com o tempo e registam uma tendência para continuar em crescimento.

Relativamente às causas do Autismo também existe alguma incerteza. Segundo Coll et al. (2004), os estudos explicativos baseiam-se em pressupostos distintos e enquadram-se em duas teorias: a não orgânica e a orgânica.

Para os autores acima referidos, a primeira corrente, também designada por teoria psicológica ou psicogenética, foca as causas do Autismo no plano emocional ou psicológico e considera-o como um transtorno emocional causado por relações emocionais ou afetivas inapropriadas entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas, nomeadamente com a família. Nesta perspetiva, assume-se que a criança passa por um período de gestação normal mas é influenciada pelo envolvimento parental, mais concretamente pelo relacionamento com a mãe, e adquire uma deficiência relacional que concorre para o desenvolvimento do quadro autista. Já a segunda, também denominada teoria biológica ou neurocomportamental, faz assentar as causas do Autismo em fatores neurobiológicos e aponta-o com sendo a consequência de possíveis alterações cerebrais que levam a dificuldades de relacionamento interpessoal, de linguagem, de comunicação e de flexibilidade mental.

Enquanto Silva (2011), por exemplo, corroborando a primeira teoria, indica ser cada vez mais provável que sejam os fatores ambientais a influenciar não só o aparecimento como o nível de gravidade do Autismo, Serra (2010), por exemplo, corroborando esta última, defende que o seu aparecimento está maioritariamente relacionado com fatores genéticos. Este é, na verdade, um dos campos em que as teorias são mais díspares.

Ainda sobre as causas do Autismo podemos destacar autores como Passerino, Avila e Bez (2010) ou Neggers (2014). Sobre esta matéria, os três primeiros autores explicam-nos que inicialmente se julgava que esta perturbação estava diretamente relacionada com fatores psicológicos e era causada devido ao comportamento frio e obsessivo dos pais em relação aos seus filhos e a última salienta que o Autismo é considerado uma condição multifatorial que envolve vários fatores de risco em cinco diferentes áreas: genética, infecciosa, metabólica, nutricional e ambiental.

Nesse âmbito, percebe-se na literatura, o estudo das causas ainda não está dado como terminado. Estudos feitos mais recentemente por um grupo de neurocientistas brasileiros e americanos conseguiram confirmar que o desenvolvimento do Autismo pode estar associado a uma inflamação nas células cerebrais chamadas astrócitos. Não obstante as inúmeras causas que têm sido apontadas ao longo do tempo e todos os avanços já alcançados, salientam Serra (2010) e Pereira (2016), hoje em dia ainda não existe uma identificação precisa dos factos etiológicos responsáveis pelo Autismo. Para os autores, espera-se que os progressos científicos dos próximos tempos possibilitem uma melhor compreensão das causas desta problemática que é complexa e que tem vindo a crescer exponencialmente na nossa sociedade.

### **2.3. O DIAGNÓSTICO**

O diagnóstico de Autismo, defendem diversos autores (e.g. Siegel, 2008; Santos, 2014; Pereira, 2016), é importante para reconhecer a existência de um problema na criança e para melhor aceder aos serviços de apoio disponíveis. Na verdade, um diagnóstico tão precoce quanto possível é fundamental na resposta plural que pode ser dada à criança a nível da saúde, do desenvolvimento e da educação (Siegel, 2008) e, de acordo com Santos (2014) e Pereira (2016), apesar de ainda não existir cura para o

Autismo, o diagnóstico e a intervenção precoce podem alterar e/ou melhorar significativamente o seu prognóstico.

Também a este respeito, dizem Locatelli e Santos (2016), o diagnóstico precoce desta perturbação torna-se fulcral para que haja um encaminhamento seguro da criança para os tratamentos e terapias mais adequados às suas necessidades.

A evolução do conceito e da etiologia do Autismo, bem como a amplitude de sintomas que lhe estão associados, tornam difícil, ainda hoje em dia, a tarefa de elaborar critérios de diagnóstico objetivos e rigorosos. Contudo, neste campo, Locatelli e Santos (2016) defendem que características de calma extrema, pouca atividade, muitas horas de sono e olhar muito parado podem indicar desde cedo a existência desta perturbação nos bebés (logo desde o primeiro ano de vida), mas, a maioria dos teóricos (e.g. Serra, 2010; Filipe, 2012; Santos, 2014; Antunes, 2015) considera que o diagnóstico do Autismo só pode ser plausível e considerado fiável sensivelmente a partir dos três anos, na medida em que é nesta fase do desenvolvimento que se conseguem analisar e avaliar mais rigorosamente os sintomas.

O diagnóstico da PEA, tal como de outras perturbações do desenvolvimento, salienta Hewitt (2006), deverá ser realizado por uma equipa multidisciplinar, orientada pelo pediatra do desenvolvimento, tendo por base a observação do indivíduo e a recolha de dados junto dos pais, das escolas e de outros profissionais.

A literatura da especialidade (e.g. Serra, 2010; Filipe, 2012; Santos, 2014) é unânime em indicar que o Autismo é uma perturbação variável e que afeta os indivíduos de formas bastante diferentes. O número e o tipo de sintomas podem diferir drasticamente e variar entre o ligeiro, moderado ou severo. Sabe-se que um indivíduo pode ter um determinado quadro de características diferentes de outro e que pode ter níveis de comprometimento mais ou menos intensos.

Um dos sinais característicos do Autismo, muitas vezes visível em crianças e adultos com esta perturbação, são as estereotipias. As estereotipias são ações repetitivas ou ritualistas que ajudam o indivíduo com PEA a organizar-se, a auto estruturar-se e a sentir-se mais seguro. O leque de estereotipias já identificadas neste campo é bastante longo mas podem destacar-se comportamentos como bater os braços, abrir muito a boca, mexer numa mecha de cabelo ou organizar obsessivamente os seus brinquedos.

Santos (2014) e Pereira (2016) salientam, em suas obras, que a educação de uma criança autista deverá ajustar-se ao seu ritmo e ao seu estilo de aprendizagem e deverá procurar levá-la paulatinamente a compreender e a funcionar independentemente em contexto natural. Para estes autores, o treino de competências como a autonomia, a interação com o outro, a comunicação e a linguagem são elementares para o desenvolvimento global de qualquer criança com este diagnóstico.

#### **2.4. A CLASSIFICAÇÃO**

O diagnóstico da PEA deverá ser feito através da avaliação direta do comportamento da criança e deverá ter por base determinados critérios clínicos presentes em dois sistemas de classificação distintos: a DSM V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5.ª edição, 2013) e a Classificação da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças, 1991). São sistemas distintos mas que se podem complementar.

Enquanto a DSM V pretende traçar um diagnóstico com base na análise das dificuldades persistentes na comunicação e na interação social e dos padrões de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados (Oliveira, Rosa, Carvalho e Freitas, 2015), a CID-10 atribui ao Autismo a referência F84-0 e classifica-o como um transtorno invasivo do desenvolvimento anormal e comprometido (Serra, 2010). Ainda que se verifiquem ligeiras diferenças nas classificações de PEA apresentadas na literatura, todas se referem a um espectro que aponta a Perturbação Autística como sendo a principal e a um conjunto de outras Perturbações Globais do Desenvolvimento que, fazendo parte do espectro, têm características em comum.

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (dgidc – ME, 2008) distingue cinco diferentes categorias dentro da PEA: a Perturbação Autística, a Perturbação de Asperger, a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, Síndrome de Rett e a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

A Perturbação Autística é a Perturbação Global do Desenvolvimento que se caracteriza por um défice grave em três áreas importantes do desenvolvimento: a interação social, a comunicação e o comportamento.

Relativamente à área da interação, um indivíduo com esta perturbação revela um acentuado défice ao nível não-verbal (contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais), uma incapacidade para desenvolver relações com os outros e uma falta de reciprocidade social ou emocional.

Relativamente à área da comunicação, o indivíduo com esta perturbação é caracterizado pelo menos por um destes défices: atraso ou ausência de linguagem oral, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem, incapacidade em manter uma conversação, ausência de jogo realista espontâneo ou jogo social imitativo.

Relativamente ao comportamento, estes indivíduos evidenciam características como padrões estereotipados e repetitivos, adesão a rotinas ou rituais específicos não-funcionais, maneirismos motores ou estereotipias.

Lima (2012), na obra “Perturbação do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção”, apresenta as características mais comuns e mais significativas nas diferentes perturbações do espectro:

#### **PERTURBAÇÃO DE ASPERGER**

Esta perturbação também é designada por síndrome de Asperger e atinge sobretudo as áreas da socialização (défice grave e persistente ao nível da interação) e do comportamento (interesses restritivos e repetitivos).

Para Lima (2012) a Perturbação de Asperger distingue-se da Perturbação Autística por não se registar um atraso na linguagem, na autonomia e nas aptidões cognitivas. Os indivíduos com Perturbação de Asperger têm características peculiares da fala e da linguagem, dificuldade em perceber os sentidos das expressões, em adequar o discurso ao contexto e ao interlocutor e até em manter um diálogo, chegando a ter um discurso pedante e formal.

#### **PERTURBAÇÃO DESINTEGRATIVA DA SEGUNDA INFÂNCIA**

A Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância apresenta dificuldades semelhantes às da Perturbação Autística mas distingue-se dela na medida em que as dificuldades ao nível da linguagem, da socialização e do comportamento surgem após um longo período em que o indivíduo parecia desenvolver-se normalmente. Ocorre de forma súbita e inesperada e é caracterizada por uma acentuada regressão nas aptidões.

## **SÍNDROME DE RETT**

A Síndrome de Rett é uma perturbação degenerativa, característica do género feminino, normalmente associada a um défice cognitivo, e considerada mais grave que a Perturbação Autística. É caracterizada pelo desenvolvimento de múltiplos défices específicos após um período de funcionamento aparentemente normal nos primeiros cinco meses de vida (aproximadamente).

Esta perturbação distingue-se da Perturbação Autística por haver uma regressão após um período de aparente normalidade. Contudo, também se distingue da anterior, da Desintegrativa da Segunda Infância, por ser uma regressão que afeta sobremaneira a área motora.

## **PERTURBAÇÃO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO**

A Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação surge quando o indivíduo não reúne os critérios dos sintomas para diagnosticar as outras Perturbações Globais do Desenvolvimento apresentadas acima e caracteriza-se por um défice grave e global no desenvolvimento da interação recíproca, na comunicação verbal e não verbal e/ou na presença de estereotípias.

Para a *American Psychiatry Association* (2011), esta categoria é a mais abrangente e pode usar-se quando exista um défice grave e global no desenvolvimento da interação social recíproca e o mesmo se possa associar a um défice de competências de comunicação verbal e não-verbal ou à presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

## **3. RECURSOS DIDÁTICOS**

### **3.1. O SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Correia (1995) refere-se aos recursos didáticos como o conjunto de todo o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem para o tornar mais rápido e eficaz. Em seu entender, eles deverão ser vistos como facilitadores do processo e promotores de experiências mais significativas e mais duradouras porque servem para despertar e prender a atenção, favorecer a observação e a experimentação e tornar o ensino mais objetivo, mais concreto e mais próximo da realidade. Segundo a sua obra, um bom

recurso didático deve ter características como a exatidão, a atualidade, a qualidade, a finalidade, a adequação, a utilidade, a simplicidade, a aplicabilidade, o interesse, a compreensão e a apresentação, ou seja, no fundo, devem apresentar um bom nível de usabilidade.

Destacam-se, para além de Correia (1995), inúmeros outros autores na defesa do papel preponderante que é desempenhado pelos recursos didáticos adequados numa intervenção pedagógica. Pacheco (2013) e Cabral (2017), por exemplo, em seus relatórios de estágio, concluem que a utilização de recursos didáticos adequados, de caráter manipulativo e lúdico, pode promover aprendizagens mais ativas e mais significativas e também que a construção de recursos didáticos deve ser vista como uma estratégia a privilegiar na intervenção com qualquer criança. Na verdade, ambas salientam que é possível e desejável o professor recorrer à elaboração de recursos didáticos adequados aos seus alunos e ajustados às suas vivências, aos seus interesses e às dificuldades sentidas.

Figueira, Rivas, Cabanelas (2012) corroboram todas as ideias acima veiculadas sobre recursos didáticos e sublinham ainda que eles constituem ajudas pedagógicas imprescindíveis na resposta às necessidades dos alunos com mais dificuldades e na promoção da sua inclusão na medida em são apelativos, servem de elemento motivador e de elo de ligação entre o utilizador e o mediador e promovem inúmeras vezes um contacto mais próximo.

Saliente-se ainda, a propósito da construção de recursos didáticos, Raposo (2013). Para a autora, o potencial dos materiais pedagógicos depende da sua adequada conceção e de uma ação docente intencional, bem planificada e refletida com rigor.

### **3.2. DIVERSIDADE DE RECURSOS**

Recorrer a recursos didáticos acessíveis pré-fabricados, como jogos (interativos e/ou manipuláveis), brinquedos sensoriais, livros adaptados ou audiolivros, por exemplo, mostra-se como uma estratégia com bastantes vantagens e também a mais utilizada pelos educadores/mediadores. Tanto os recursos que já existem disponíveis no mercado, como aqueles a que temos acesso digital livre são, à partida, produtos testados e certificados, que costumam oferecer garantia de usabilidade e permitem poupar tempo. Para além disso, por norma, são materiais que podem estimular a

interação e o nível de participação das crianças. Destaque-se, a este propósito, o sistema PECS (*Picture Exchange Communication System*) e o material pedagógico do portal ARASAAC (Centro Aragonês de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação).

O PECS é um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa desenvolvido em 1994 por Bondy e Frost e bastante utilizado nos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha. Serra (2010) e Oliveira e Jesus (2016), por exemplo, referem tratar-se de um método de intervenção para indivíduos com problemáticas associadas à comunicação e à linguagem, que se rege pelos princípios comportamentais básicos de modelagem e transferência de controlo de estímulos, no qual se aprende a requisitar objetos e atividades de interesse por meio da troca de figuras pelos itens.

Também a Direção Regional de Educação do Centro (DREC) e os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) da zona centro do país (2012), na brochura intitulada Comunicação Aumentativa, sob a Coordenação de Célia Sousa, referem que o uso deste sistema pictográfico permite interagir e fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados. De acordo com a brochura, o sistema PECS tem as seguintes vantagens: é portátil, de fácil manuseamento, rico em informação visual, não necessita de muita formação ou conhecimento por parte do mediador, exige pouca capacidade motora por parte do utilizador e menos habilidades cognitivas ou de memória que outros sistemas. Para além disso, tem custos baixos e promove resultados “rápidos”.

O sistema PECS surge muitas vezes associado às imagens do ARASAAC.

O ARASAAC é um Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa reconhecido a nível mundial, que tem um portal na WEB preparado em 26 idiomas diferentes no qual disponibiliza informação teórica sobre o conceito da Comunicação Aumentativa e Alternativa e materiais pedagógicos de relevância para a área, nomeadamente aulas abertas, materiais de apoio e um conjunto muito vasto de pictogramas ([https://arasaac.org./](https://arasaac.org/)). Trata-se de um conjunto de imagens a cores e a preto e branco, preparadas para serem utilizadas em formato digital ou em versão manipulável, que podem ser associadas (ou não) a palavras.



Figura 1 – Exemplo de símbolo do ARASAAC  
(<http://arasaac.org/>)

Estes símbolos também são utilizados nas pranchas de comunicação, sejam elas manipuláveis ou digitais. As pranchas de comunicação são um recurso utilizado neste âmbito com o objetivo de ampliar o leque comunicacional em indivíduos que apresentem dificuldades graves ao nível da comunicação. São ferramentas muito importantes no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência da fala, paralisia cerebral e Autismo, na medida em que se apresentam como algo que treina a capacidade de se expressar e compreender.



Figura 2 – Exemplo de prancha de comunicação do ARASAAC  
(<http://arasaac.org/>)

Não obstante a importância e relevância pedagógica destes materiais pré-fabricados, numa sociedade tão heterogênea como a atual, em que existe um crescimento do número de crianças com NE e uma diversidade cada vez maior de problemáticas, estes mostram-se insuficientes e por vezes pouco ajustados ao perfil e às necessidades reais dos utilizadores. É aqui que surge a necessidade de adaptar materiais ou até de criar os próprios recursos.

Aliar a utilização de recursos didáticos personalizados, criados ou adaptados à medida dos utilizadores, à utilização de recursos já existentes surge, com efeito, e cada vez mais, como uma solução viável e plausível na intervenção com crianças com NE.

Criar materiais específicos para determinado utilizador, ajustados aos seus interesses e ao seu diagnóstico é uma tarefa naturalmente mais morosa, que implica mais investimento da parte do mediador mas que, sendo realmente ajustada ao seu perfil, poderá ser produtiva e desencadeadora de resultados gratificantes.

O processo de construção do recurso deverá ser planeado com rigor e ser desenvolvido de acordo com as necessidades diagnosticadas. Todas as opções tomadas durante o processo devem estar devidamente justificadas.

O recurso deverá, também, assegurar bons níveis de usabilidade. De acordo com a norma ISO 9241-11 (2018), a usabilidade relaciona-se com a medida em que um sistema, produto ou serviço pode ser usado por utilizadores específicos, de forma a poderem alcançar os seus objetivos com eficácia, eficiência e satisfação num determinado contexto. De acordo com a referida norma, compreende-se por eficácia o nível em que o utilizador consegue atingir os objetivos a que se propõe, ao interagir com um determinado produto/serviço ou sistema. Já a eficiência, refere-se aos recursos (humanos, financeiros, de tempo, etc.) dispendidos para atingir esses objetivos. Quanto à satisfação, relaciona-se com o conforto e agrado que o utilizador possa sentir na interação com o produto/serviço ou sistema.

### **3.3. BOAS PRÁTICAS PARTILHADAS NA WEB**

Encontram-se na WEB, quando se faz uma pesquisa sobre recursos didáticos acessíveis para crianças com NE, alguns exemplos de materiais auxiliares (jogos educativos eletrónicos, brinquedos sensoriais) e ferramentas/produtos de apoio (Tablet, iPad, iPhone, softwares e programas específicos) que são considerados boas práticas. Estes, ainda que referentes a problemáticas diversas e não exclusivas à PEA, podem dar pistas válidas para o trabalho de investigação-ação.

Vejamos alguns exemplos:

## DISPOSITIVOS ELETRÓNICOS E SERVIÇOS DIGITAIS

Embora possamos associar a tecnologia ao entretenimento, na verdade ela pode ser uma ferramenta de intervenção muito poderosa na vida das crianças com PEA.

Dispositivos eletrônicos e serviços digitais (por exemplo) são, sem dúvida, ferramentas estimulantes e apelativas para crianças com estas características.

Munhoz (2016), numa publicação intitulada “Como tecnologia e jogos podem ajudar a comunicação com crianças autistas?” apresenta-nos o caso real de uma criança com PEA em que a utilização estruturada do iPhone e do iPad, nomeadamente com aplicações como o Google Maps e os vídeos no Youtube, se mostrou bastante produtiva ao nível do treino de competências. No caso apresentado por Munhoz (2016), o apoio destas ferramentas modificou a atitude da criança, o seu comportamento e a sua capacidade comunicativa. De acordo com o autor, os pais desta criança testemunham que as plataformas de acesso à informação de fácil compreensão deram segurança ao filho e incentivaram-no a comunicar com o mundo exterior. Para eles, o facto de se tratar de um ambiente virtual e fictício, controlado, em que os erros são seguros e não constituem uma barreira tão efetiva, fez com que a criança tivesse a coragem de experimentar e a oportunidade de evoluir.

A este respeito, Munhoz (2016), na mesma reportagem, relata também o caso de outra criança de 6 anos de idade com PEA que melhorou bastante as suas capacidades comunicativas e de diálogo com o apoio do mundo digital de *Minecraft* (um conjunto de jogos disponíveis na Web que se estabeleceu no mercado e tem uma vasta comunidade de jogadores).



Figura 4 – Exemplo de jogo Minecraft  
(<https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/148415-minecraft-ps4-recebera-suporte-cross-play-10.htm>)

## SISTEMA PECS

O sistema PECS é um sistema único de comunicação aumentativa e alternativa, desenvolvido nos EUA em 1985 por Andy Bondi mas amplamente difundido pelo

mundo. É um sistema que funciona por troca de imagens e pretende treinar o indivíduo para utilizar uma comunicação funcional. Autores como Maya e Lima (2017) ou Oliveira e Jesus (2016) apresentam-no como um sistema com múltiplas vantagens: é de baixo custo, portátil, de fácil manuseamento e transporte. Note-se que não necessita de muita formação por parte do aplicador e no qual se pode verificar alguma rapidez no ensino/aprendizagem. Para além disso, é um sistema rico em informação visual. Os autores salientam, neste campo, que o sistema PECS é o mais indicado para se utilizar em indivíduos com PEA por assentar muito na memória visual.

Fofonka (2017), na publicação “Designer produz peças para facilitar comunicação de crianças autistas”, apresenta-nos Sara Ropke. Esta jovem mulher, inspirada no sistema PECS mas pensando nas necessidades da própria sobrinha autista de 4 anos, começou a personalizar peças instintivamente e hoje tem um negócio na área. Sara, como nos descreve o autor, começou por criar peças (cartões) com desenhos que levassem a sobrinha a uma melhor identificação e comunicação das suas necessidades ou ideias e utilizou-as para promover interação e comunicação com a criança. São peças que podem ser utilizadas em diferentes momentos, com diferentes intenções e com graus de complexidade crescente, o que é ótimo para ir acompanhando a evolução da criança. Percebendo que houve melhorias no desenvolvimento da sobrinha, Sara motivou-se e decidiu avançar com a construção e comercialização de peças. Atualmente, no projeto Geração E, Sara cria peças por encomenda adaptadas às realidades e às preferências dos seus compradores.

## **SOFTWARE SCALA**

SCALA significa Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo. É um *software* criado no Brasil que visa a construção de pranchas de comunicação contando com recursos de sintetização de voz, gravação de áudio, legendas e animação de ações.

Passerino, Avila e Bez (2010) relatam a sua experiência de utilização do sistema SCALA como recurso pedagógico acessível a pessoas com PEA e apresentam resultados consideráveis. As autoras concluíram tratar-se de uma modalidade pouco usada mas extremamente interessante na medida em que inclui os próprios utilizadores no

“fabrico das histórias”, apelando à sua participação ativa e promove a sua capacidade de interação social.

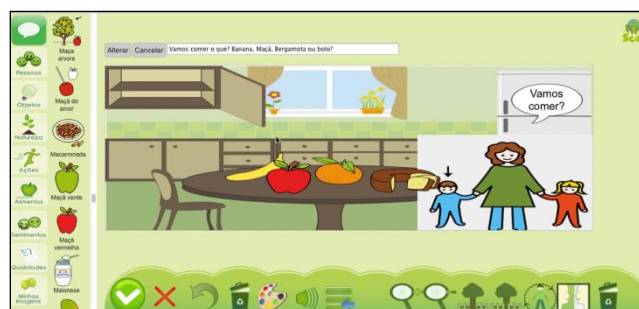


Figura 3 – Exemplo de história fabricada no SCALA  
([http://dnzferreira.blogspot.com/2014/06/scala-sistema-de-comunicacao\\_8.html](http://dnzferreira.blogspot.com/2014/06/scala-sistema-de-comunicacao_8.html))

### HISTÓRIAS SOCIAIS “INTERATIVAS”

O conceito de “Histórias Sociais” foi criado em 1991, por Carol Gray. É um conceito que prevê a construção de narrativas curtas e simples que descrevam ações, interações, reações e sentimentos e que, desse modo, permitam aos utilizadores anteciparem e treinarem situações nas quais se espera que dêem uma resposta social adequada.

Brilha, Silva e Nunes (2015), tal como Golzari, Alamdarloo e Moradi (2015), revelam os resultados positivos da utilização de “Histórias Sociais” como instrumento de apoio ao treino de competências em crianças com PEA.

Brilha, Silva e Nunes (2015) desenvolveram um estudo exploratório com seis crianças com PEA e fizeram uma análise dos seus comportamentos de interação em momentos de hora do conto com recurso a “Histórias Sociais”. Golzari, Alamdarloo e Moradi (2015) desenvolveram um estudo sobre os efeitos de uma intervenção de “Histórias Sociais” em estudantes do sexo masculino com PEA. Em ambos os casos se concluiu que houve melhorias significativas no que concerne à atenção/foco do olhar e à participação oral dos alunos (quando comparados com outros momentos), que houve uma diminuição de comportamentos disruptivos e que houve um aumento de comportamentos sociais como o cumprimentar, o brincar e o conversar (por exemplo). Para estes autores, as “Histórias Sociais” permitem a individualização da intervenção, pelo que desenvolver a hora do conto com recurso a “Histórias Sociais” será sempre uma boa opção para crianças com esta perturbação.



Figura 5 – Exemplo de História Social interativa

(<https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/introdu%C3%A7%C3%A3o-para-hist%C3%B3rias-sociais>)

## ATIVIDADES LÚDICAS E BRINQUEDOS SENSORIAIS

“Inspirados pelo Autismo”, (<https://www.inspiradospeloautismo.com.br/>) é um site inteiramente dedicado à temática das PEA que tem por missão informar, inspirar e habilitar famílias, profissionais e pessoas com Autismo. O site, que tem duas componentes complementares (uma de cariz mais teórico, na qual é caracterizada e contextualizada a problemática do Autismo, e outra de cariz prático, na qual são divulgadas estratégias diferenciadas para promover o desenvolvimento das pessoas com PEA), pretende ser uma ferramenta de partilha e apoio para todos os interessados pelo tema em questão.

Destaque-se, de entre uma vasta gama disponível no site, as seguintes publicações:

-“Dicas para criar atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento da criança com Autismo”, uma publicação na qual o autor (não especificado) salienta que os interesses e as motivações da criança com Autismo podem servir de ponto de partida para a criação de momentos de interação e para o desenvolvimento de atividades lúdicas com interesse pedagógico. Para o autor, a criação de atividades e brinquedos deve passar por diferentes passos: primeiro deverá ser feita uma lista de interesses e motivações do utilizador da atividade ou brinquedo a criar e, só depois, com base nisso, deverá ser estabelecida uma meta e um objetivo de criação.

(<https://www.inspiradospeloautismo.com.br/dicas-para-criar-atividades-ludicas-que-promovam-o-desenvolvimento-de-criancas-com-autismo-videos-do-instituto-ninho-azul/>);

-“Brinquedos e materiais para crianças com Autismo”, uma publicação na qual o autor (também não especificado) defende que brincar é uma atividade de extrema importância e deve ser promovida diariamente. Para tal, afirma, é muito importante selecionarem-se brinquedos/objetos resistentes, práticos e multissensoriais. A

publicação refere, neste âmbito, que as possibilidades são ilimitadas e dá alguns exemplos práticos: jogos de dominó, de memória, quebra-cabeças, cartões de associação, cartões com sequência de uma história, jogos cooperativos e/ou de tabuleiro, livros, letras e números de plástico ou outro material durável, material para colorir, desenhar, pintar e escrever, instrumentos musicais simples, acessórios para fantasias e/ou caixa sensorial. O autor desta publicação salienta ainda que os brinquedos ou os instrumentos de apoio às atividades lúdicas podem perfeitamente ser confeccionados, criados e recriados em casa e improvisados “com” e “para” as crianças. Neste âmbito, destaca, por exemplo, que um conjunto de blocos grandes ou de caixas de sapatos pode ser utilizado como muro do castelo, ser uma ponte, uma cidade, uma cama, entre muitas outras coisas.

(<https://www.inspiradospeloautismo.com.br/a-abordagem/brinquedos-para-criancas-com-autismo/>)

### **LIVROS TÁTEIS**

Gonçalves (2018), num estudo que incluiu a criação e a utilização de um livro acessível para quatro crianças com deficiência visual, concluiu que é importante que os livros táteis atendam às necessidades específicas dos utilizadores, vão ao encontro dos seus interesses (pois só assim constituirão experiências significativas e potenciadoras de aprendizagem) e sirvam para treinar a imaginação, a memória e a capacidade de comunicação. Concluiu também que a adaptação personalizada dos livros, muitas vezes feita com as próprias crianças, é a melhor estratégia a seguir, ainda que seja morosa e mais trabalhosa. A autora refere que, pelas suas potencialidades, os livros táteis serão um excelente recurso também para alunos com outras problemáticas que não a cegueira e chega mesmo a fazer alusão concreta a crianças com PEA.

### **LIVROS ADAPTADOS**

Francisco (2016) e Calvário (2017) estudaram a construção e a utilização de livros adaptados como recurso pedagógico de acessibilidade para alunos com PEA, utilizando para esse fim livros adaptados em Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC). O SPC é um sistema de apoio à comunicação de origem americana concebido em 1981 pela Terapeuta da Fala Roxana Jonhson. Estas duas autoras concluíram que a leitura de

histórias adaptadas é uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário de crianças com perturbações na comunicação e que os livros adaptados facilitam a inclusão destas crianças quando estão em contacto com os pares ou em contexto de grupo a desenvolverem atividades de leitura. Já Romão (2017), num estudo de caso sobre a sensibilização de crianças com PEA através de livros adaptados, também percebeu que houve avanços ao nível da linguagem e da cognição.



Figura 6 – Exemplo de adaptação de livro com SPC  
(<https://uadarque.wordpress.com/material-de-apoio/livros-2>)

## **II. METODOLOGIA**

### **1. TIPO DE ESTUDO**

#### **ABORDAGEM QUALITATIVA**

A presente investigação será desenvolvida em âmbito educacional, mais concretamente no contexto escolar em que o sujeito de estudo está incluído, pelo que se classifica, segundo Fortin (2009), como investigação em meio natural.

Será um estudo focado no perfil de funcionalidade do sujeito de estudo, no diagnóstico global dos seus interesses e NE, e na resposta/comportamento que irá apresentando perante o recurso didático acessível que criado durante o processo. Segundo Fortin (2009), estudos com estas características incluem-se na esfera da Investigação em Ciências Sociais e Humanas e podem inserir-se na categoria de estudos de natureza exploratória/descritiva - nível I.

Por se tratar de uma investigação de cariz muito prático, baseada na observação, na exploração e no registo exato dos factos observados, feita com o propósito de servir de base a futuros trabalhos na área e se constituir como um referencial para experiências de natureza similar, autores como Fortin (2009) e Coutinho (2012) classificam-na como sendo de abordagem qualitativa. Para os autores, em estudos desta natureza o investigador esforça-se por compreender fenómenos sem os controlar e, para isso, observa, descreve, interpreta e aprecia o meio tal como este se apresenta.

Coutinho (2012), em complemento, refere que estudos de abordagem qualitativa pretendem impulsionar o debate de ideias inovadoras e estimular a reflexão e a problematização de situações identificadas na prática através de um processo sistemático, flexível e objetivo, que se pautar, principalmente, pela sistematização e pelo rigor. É esse o propósito do estudo agora apresentado.

#### **ESTUDO DE CASO**

A investigação será baseada num estudo de caso único que, conforme destacam diversos autores (e.g. Yin, 2003; Fortin, 2009), é empreendido para responder a interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual

existe pouco ou nenhum controlo. Segundo os autores, estudos de caso desta natureza compreendem duas possíveis utilidades práticas: estudar o efeito de uma mudança num indivíduo ou aumentar o conhecimento que se tem dele, perspetivando a elaboração de hipóteses novas. Na opinião dos autores, não obstante o facto de não permitir generalizações a outras populações e poder ser considerado um pouco limitativo, este tipo de estudos de caso único tem um papel relevante no campo da investigação pela subtilidade com a qual permite ao investigador reduzir o foco, acumular dados sobre um caso particular e estudá-lo aprofundadamente. A opção de fazer um estudo de caso único nesta investigação em particular justifica-se pela natureza do problema em estudo, pela importância de delimitar o terreno de ação e pela necessidade de fazer um estudo específico e detalhado que recolha o máximo de informação e permita estabelecer o maior número possível de ligações entre variáveis e verificação de hipóteses.

### **ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

No presente estudo será utilizada a estratégia de investigação-ação com carácter interventivo, na medida em que se trata de um processo prático, colaborativo, crítico e reflexivo, desenvolvido em contexto educacional, no qual o investigador se envolve e participa.

Diversos autores (e.g. Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2005; Castro, 2012) salientam que a investigação-ação enquanto desenho metodológico é uma ótima ferramenta para transformar a prática educativa e apostar na formação contínua do investigador. Nesta estratégia de atuação, acrescentam os autores, o investigador tem a possibilidade de lidar com os desafios *in loco* e em tempo real, o que lhe permite refletir, compreender, planear e implementar alterações que potenciem a mudança de determinada situação ou até a resolução do problema identificado.

O trabalho de investigação-ação irá ser feito por ciclos e intercalará, necessariamente, fases de observação e análise com fases de criação e intervenção. Será um processo cíclico que contemplará oportunidades de reflexão e terá espaço para reformulações e/ou redefinição de estratégias com vista à obtenção de um recurso didático o mais ajustado possível ao perfil e às necessidades do sujeito de estudo.

O resultado final deste estudo será, então, o trabalho resultante da soma de todos os momentos do processo e dependerá, por esse facto, do conjunto de todas ações desenvolvidas e reflexões feitas. No entanto, saliente-se, nesta investigação, mais do que a natureza e o tipo de recurso produzido, interessa perceber o seu nível de usabilidade e deixar um registo pormenorizado do caminho percorrido (o ponto de partida, as etapas seguidas, as decisões tomadas e as estratégias adotadas). Espera-se, de antemão, que seja um percurso consciente, participado e produtivo para todos os envolvidos.

## **2. POPULAÇÃO DO ESTUDO**

### **SUJEITO DE ESTUDO**

O sujeito de estudo selecionado para esta investigação será identificado no decorrer da mesma pela sigla/código P1. É uma criança de 5 anos que foi diagnosticada em junho de 2018 com Perturbação do Neurodesenvolvimento, com compromisso na comunicação verbal e não verbal, socialização e comportamento com características sugestivas de PEA. A criança está sinalizada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) e encontra-se a frequentar o pré-escolar da rede pública desde setembro de 2018.

Ao longo da parte empírica do estudo irá ser apresentada a sua caracterização.

### **PARTICIPANTES**

Para além de P1, o estudo contará com um conjunto de outros participantes que inclui os pais e uma parte dos agentes educativos que intervêm regularmente no seu processo educativo, nomeadamente a Educadora Titular, a DEE, a Assistente Operacional, a Terapeuta da Fala e os pais.

Note-se, neste campo, e antes da descrição dos restantes participantes, o duplo papel que eu represento neste estudo: sou a investigadora mas, em simultâneo, sou a DEE responsável pelo caso de P1 desde setembro de 2019.

O pai de P1 tem 45 anos e é licenciado em Psicologia desde 2008. Passou por várias atividades profissionais antes de se licenciar (fiel de armazém, guarda-livros, auxiliar administrativo, assistente administrativo, massagista, operador de rampa,

rececionista) mas desde 2008 desempenha funções num Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) de um Agrupamento de Escolas.

A mãe tem 38 anos. É licenciada em Engenharia. Trabalhou durante mais de dez anos na sua área de formação mas, após o diagnóstico de P1, optou por dedicar-se a tempo inteiro à educação dos dois filhos. A própria refere que gostava de voltar a trabalhar fora de casa mas, para tal, precisava de uma tranquilidade e uma estabilidade familiar que neste momento ainda não está alcançada.

A Educadora de Infância tem 45 anos e é licenciada há mais de vinte. Pertence ao quadro efetivo do estado há alguns anos e trabalha nesta sala de pré-escolar desde o ano letivo 2018/2019, momento em que foi inaugurada. Revela muito gosto pela profissão e por este grupo em específico. Refere não ter muita experiência com crianças com PEA mas estar disponível para aprender e fazer tudo o que for possível para que P1 esteja incluído, se desenvolva e vá evoluindo nas suas capacidades.

A Terapeuta da Fala tem 55 anos, é licenciada em Terapia da Fala, tem especialidade em Neuropsicologia e é formadora certificada na área da sua especialização, pelo que regista alguma prática no acompanhamento de estágios. Está há doze anos ligada a um projeto autárquico de uma União de Freguesias, onde é Terapeuta da Fala, e gosta bastante da atividade que desenvolve. Refere ter experiência na área das PEA e já ter trabalhado com um número considerável de crianças com características do espetro. Importa ainda destacar neste campo que foi suspensa a participação da Terapeuta Ocupacional de P1, inicialmente prevista para o estudo, por ter ficado de baixa médica por gravidez de risco desde o final de janeiro de 2020 e por o terapeuta de substituição, colocado em data coincidente com o início do período de confinamento, não reunir ainda conhecimento suficiente sobre o perfil de P1.

Note-se, neste âmbito, que apesar de não estar inicialmente pensada como participante do estudo, a Assistente Operacional atribuída à sala de pré-escolar frequentada por P1, uma senhora com um ar extremamente calmo e que mantém com o mesmo uma relação de grande proximidade, participou na parte de observação no terreno e mostrou ser um elemento revelante para o desenvolvimento do estudo. Esta Assistente, agora com 62 anos, pertence aos quadros de pessoal não docente há mais de trinta anos e sempre trabalhou na mesma escola. Esteve presente durante as sessões de observação participante e foi partilhando informações relativas a reações,

atitudes e comportamentos de P1 em determinado contexto ou tarefa que se consideraram importantes e fulcrais para o processo de caracterização global. Optou-se pela não participação da Psicóloga responsável pelo caso, na medida em que P1 não está a ter um acompanhamento direto regular nesta especialidade. A este respeito, referem os pais, dada a estabilidade de P1 a nível psicológico e os conhecimentos que o próprio pai tem da área, no início de 2019 decidiu-se em equipa que seria melhor não sobrecarregar a criança e focar a intervenção nas áreas consideradas prioritárias: a inclusão na escola e a área da comunicação. Contudo, referem com ênfase, a psicóloga tem tido um papel de monitorização e consultoria igualmente fundamental.

Também não se justificou a inclusão da Animadora Sociocultural no estudo, apesar de desempenhar funções na sala de pré-escolar onde P1 está incluído, porque as funções desempenhadas por esta técnica são maioritariamente nas horas da Componente de Apoio à Família, ou seja, num período de tempo em que P1 não se encontra na escola (8h/9h e 15h/19h).

### **3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Castro (2012) defende que, desde que sirvam o propósito e sejam rigorosamente planeados e experimentados, todos os instrumentos disponíveis são válidos para a investigação. Também Fortin (2009), sobre o mesmo tema, salienta que a escolha das técnicas e dos instrumentos se deve fazer em função da natureza do problema e das variáveis selecionadas e deve depender da operacionalização; é a natureza do problema de investigação que determina quais serão as melhores opções. Já Ribeiro (2018), ainda nesse âmbito, refere que cabe ao investigador dominar um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa que possibilitem a recolha adequada do material empírico, pois essa será a chave para um estudo válido e fiável.

No presente estudo serão utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados: a análise documental, a observação participante e não participante o inquérito por entrevista. Relativamente à técnica de Análise Documental, Carmo e Ferreira (1998) referem que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos escritos, áudio ou vídeo com o objetivo de extrair algum sentido. Quivy e Campenhoudt (2013), em complemento, defendem-na como uma técnica de recolha

de dados relevante na aglutinação dos dados pré-existentes que podem fazer a diferença no decorrer da investigação.

No caso específico desta investigação, a análise documental será utilizada para recolher todos os dados do Processo Individual do Aluno (PIA) que permitam traçar o diagnóstico do sujeito de estudo. Trata-se de um conjunto de dados relacionados com a identificação biográfica, a caracterização global e o contexto que o envolve e o pode influenciar.

Relativamente à técnica de observação, Carmo e Ferreira (1998) dizem que se trata de seleccionar, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, informação pertinente para poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em análise. Quivy e Campenhoudt (2013), complementando a ideia anterior, salientam que se trata de uma técnica muito importante para a recolha de dados na medida em que engloba um conjunto de operações que permite apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam nos seus contextos naturais e tem, por isso, uma riqueza intersubjetiva. Esta técnica, defendem os autores, permite que o investigador possa estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, bem como aos efeitos que eles produzem, suportando assim o resultado da investigação.

No caso específico deste estudo, a observação será utilizada em dois momentos. Num primeiro momento, com recurso ao preenchimento de grelhas de registo, e complementando os dados recolhidos na análise documental, permitirá enriquecer o diagnóstico do perfil de competências do sujeito de estudo e conhecer os recursos com que ele já contacta no seu dia-a-dia. Contudo, num segundo momento, a observação será não participante e dependerá das gravações de vídeo facultadas pelos pais. Esta observação servirá para descrever mais detalhadamente a reação e os comportamentos do sujeito de estudo face ao recurso didático criado.

Relativamente ao inquérito por entrevista, Tuckman (2000) apresenta-o como uma técnica que permite a recolha de dados diretamente de um interveniente através de um conjunto de questões orais estruturadas num guião de entrevista e organizadas segundo uma determinada ordem. Para o autor, tal como para Fortin (2009), este tipo de técnica tem a vantagem de permitir obter informação sobre determinado

fenómeno através de questões que refletem atitudes, opiniões, percepções e comportamentos dos indivíduos.

Fortin (2009) distingue as entrevistas em estruturada ou uniformizada (na qual se exerce um controlo máximo e se pretendem respostas fixas) e em não estruturada ou não-uniformizada (na qual a formulação das questões é deixada à livre disposição do responsável e apenas se baseia num guião que dá as grandes linhas a explorar).

Contudo, diz a autora, apresenta-se também a possibilidade de se fazer uma entrevista parcialmente estruturada, também designada por semi-estruturada, em que o investigador apresenta uma lista de temas e formula questões segundo uma ordem que lhe convém para a prossecução e o desenvolvimento do seu estudo.

No presente estudo a técnica do inquérito por entrevista será utilizada em dois momentos diferentes para recolher informações específicas junto dos diferentes participantes do estudo: no início do estudo (para recolha de elementos de diagnóstico) e no final do estudo (para recolha de elementos sobre reações ao jogo).

Tratar-se-á de um conjunto de entrevistas de natureza semi-estruturada, feito com base num guião único.

#### **4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Ribeiro (2018) salienta a importância da conjugação de técnicas quando se estudam atitudes, comportamentos e pensamento social. Segundo o autor, com vista à obtenção de um resultado concreto para a investigação, mais do que a pertinência de cada técnica individual, o investigador deve conseguir perceber o cruzamento das diferentes técnicas e a eficácia que resulta dessa conjugação.

No presente estudo, dada a utilização da investigação-ação enquanto estratégia, a análise de dados irá sendo feita ao longo de todo o trabalho empírico e englobará diferentes tarefas: tratamento e organização dos dados recolhidos na análise documental, tratamento e organização dos dados transcritos dos inquéritos por entrevista, tratamento e organização de dados recolhidos através da análise de imagem e de vídeo. Os dados recolhidos irão sendo tratados e analisados no decorrer do estudo, em diferentes momentos/ciclos, para que sirvam de base aos momentos de reflexão e permitam reformular estratégias de intervenção.

Uma vez analisados, os dados do estudo deverão ser sujeitos a uma triangulação que os irá relacionar e permitirá responder à questão de investigação.

Fortin (2009) refere o papel fundamental desta etapa para o sucesso de uma investigação. Para a autora, a triangulação de todos os dados é a técnica que vai permitir a reunião de dados provenientes de fontes múltiplas num mesmo estudo, com vista a obter diversas perspetivas de um mesmo fenómeno e a aumentar a sua fiabilidade.

## **5. QUESTÕES ÉTICAS**

No decorrer de todo o estudo serão respeitadas todas as questões éticas relacionadas com a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Será elaborado o pedido de autorização do estudo ao Agrupamento de Escolas que a criança frequenta, será elaborada uma carta de estudo a consentimento informado para todos os participantes explicando o estudo em si e esclarecendo o *modus operandi* e será feito o consentimento informado, no qual se procederá ao pedido de captura de imagens e de gravação de vídeo que sirvam apenas o propósito do estudo e nunca comprometam o anonimato dos participantes (Anexos 1 a 4). Assegurar-se-á aos envolvidos que o material recolhido servirá única e exclusivamente para o decorrer do estudo e será destruído posteriormente.

## **6. ALTERAÇÕES À METODOLOGIA (FACE À REALIDADE COVID-19)**

O aparecimento do *Coronavirus Disease* (COVID-19) – Novo Coronavírus, pandemia à escala mundial que afetou Portugal e levou o governo a decretar estado de emergência e a criar um conjunto de medidas de restrição que incluiu o confinamento e o distanciamento social em março de 2020, levou à necessidade de se proceder a algumas alterações à metodologia inicialmente definida no estudo.

O encerramento de todas as escolas a partir do dia 16 de março de 2020 e a consequente criação de um Plano de Ensino à Distância suportado pela utilização de plataformas digitais e pela rede de emissões televisivas #Estudoemcasa, inviabilizou a recolha de dados como inicialmente foi pensada para este estudo e levou a que, por um lado, houvesse necessidade de reestruturação e redefinição das estratégias de

recolha de dados e, por outro, também a que fosse feita uma redução no número de participantes definido no início.

Saliente-se, então, que:

-Manteve-se a técnica de inquérito por entrevista, mas houve necessidade de fazer reformulações ao guião construído inicialmente, para se acrescentar um tópico que permitisse perceber como funcionou o Ensino à Distância e se o confinamento provocou alterações no perfil, na atitude e no comportamento de P1;

-Alterou-se a modalidade das entrevistas, que passaram de presencial para *on-line* (*Zoom, Whatsapp, Meet*);

-Fizeram-se alterações relativas ao papel desempenhado pelos pais durante o estudo, não só ao nível do envolvimento como também ao nível técnico, nomeadamente na participação ativa na recolha de dados na segunda fase de observação participante (interação com P1 de acordo com as orientações que lhe foram transmitidas e registo audiovisual da reação ao recurso didático criado no estudo); note-se, a este propósito, que só foi possível prosseguir esta investigação dado o excelente envolvimento que os pais mostraram desde o primeiro momento e a disponibilização para participar ativamente na investigação-ação;

-Fizeram-se alterações no contexto de estudo; a segunda fase de observação no terreno, inicialmente prevista para a sala de pré-escolar, foi transferida para o ambiente familiar, pelo que a técnica de observação a utilizar passou de participante para não participante.

### **III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

#### **1. FASE PRÉVIA**

##### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO SUJEITO DE ESTUDO**

No início do trabalho empírico, numa fase anterior à investigação-ação propriamente dita, foi feita a análise do PIA do sujeito de estudo. O objetivo desta fase, que decorreu no início de março, foi contextualizar o sujeito de estudo e servir de ponto de partida para o trabalho de campo.

Para além do boletim de matrícula, ficha biográfica e registos trimestrais de avaliação global, no PIA de P1 constam os seguintes documentos:

- Relatório Médico de Diagnóstico (RMD), junho de 2018;
- Ficha de sinalização à ELI (FSELI), setembro de 2018;
- Relatório da Equipa Local de Intervenção Precoce – ELI (RELI) e Plano de Intervenção Individual Precoce (PIIP), janeiro de 2019;
- Relatório Técnico-Pedagógico de Operacionalização das Medidas Multinível do Dec. Lei 54/2018, (RTP) julho de 2019;
- Plano de Desenvolvimento de Competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal e Social (PDCADPS) e sua avaliação intermédia, respetivamente, outubro de 2019 e fevereiro de 2020.

A informação que se apresenta de seguida foi extraída destes documentos e figura no Anexo 5.

##### ***ENQUADRAMENTO FAMILIAR***

P1 vive com os pais e o irmão, que é cerca de três anos mais velho e frequenta o mesmo estabelecimento escolar. O irmão é uma criança muito calma, muito calada, reservada, sem características de PEA.

Os pais mostram ser pessoas muito presentes, preocupadas e envolvidas no crescimento e na evolução de P1 e do irmão. São pessoas que, após o diagnóstico de PEA, optaram por reestruturar as suas rotinas e organizaram uma dinâmica familiar passível de dar respostas às necessidades inerentes a esta nova realidade.

Note-se ainda, neste âmbito, que os avós paternos são uma extensão do núcleo familiar e, em conjunto com os pais, funcionam como uma rede bastante forte e sólida.

### ***ENQUADRAMENTO MÉDICO***

P1 nasceu de termo, às quarenta semanas e cinco dias, de parto natural eutócico, após uma gravidez normal e tranquila. O seu índice de Apgar foi bom, tanto ao primeiro como ao quinto minuto de vida. Nos primeiros meses de vida o seu desenvolvimento foi dentro do expectável: bebé calmo e tranquilo, sem problemas aparentes e com bom ritmo de sono, que começou a sentar-se aos 6 meses e deu os primeiros passos por volta dos 12, sem nunca ter gatinhado.

P1 é acompanhado regularmente por um conjunto multinível de especialidades que inclui medicina geral e familiar, pediatria, oftalmologia, otorrino, dentista e neurodesenvolvimento, facto que, segundo Hewitt (2006), é fundamental e pode fazer a diferença no desenvolvimento e na promoção de competências da criança. O único problema de saúde que apresenta, para além do diagnóstico de PEA, é um ligeiro estrabismo no olho direito que não compromete, nem se prevê que possa vir a comprometer, a sua evolução e aprendizagem.

### ***PERFIL DE FUNCIONALIDADE (CIF – CJ)***

Tal como defendido por inúmeros autores (e.g. Siegel, 2008; Santos, 2014; Pereira, 2016; Locatelli e Santos, 2016), o facto de P1 ter manifestado desde cedo características compatíveis com a PEA facilitou um diagnóstico em idade ainda precoce e possibilitou uma intervenção direcionada, incisiva, estruturada e focada nas dificuldades.

O perfil de funcionalidade de P1 foi traçado de acordo com a CIF – CJ e indica alterações ao nível das funções do corpo e ao nível da atividade e participação.

Relativamente às funções do corpo, há a salientar:

- alterações graves ao nível da função da atenção;
- alterações moderadas nas funções psicomotoras (mental);
- alterações moderadas na organização e planeamento (cognitivo);
- alterações moderadas ao nível das funções auditivas, das funções vestibulares de movimento e da função proprioceptiva (sensorial);

-alterações moderadas ao nível das funções de articulação (voz e fala).

Para além disso, ao nível da atividade e participação, há a salientar:

-dificuldades graves em aprender através do jogo simbólico;

-dificuldades moderadas em adquirir sintaxe;

-dificuldades em adquirir linguagem (necessidade de aumentar o seu léxico).

### **ENQUADRAMENTO ESCOLAR**

P1 encontra-se a frequentar o pré-escolar da rede pública desde setembro de 2018, estando incluído num grupo reduzido de vinte crianças entre os 4 e os 6 anos. A par disso, é acompanhado pelo SNIPI, nomeadamente pela Equipa de Intervenção Precoce na Infância (IPI) da zona onde reside, desde setembro de 2018, momento em que foi referenciado pelos pais. Este acompanhamento é sempre feito em articulação com a escola e manter-se-á até que P1 complete os 7 anos de idade.

Como suporte à aprendizagem e à inclusão, e para apoio ao currículo, P1 usufrui de um conjunto de seis medidas multinível previstas no Dec. Lei 54/2018 – Educação

Inclusiva:

Medidas Universais (MU, art. 8.º) - Diferenciação Pedagógica (alínea a); Promoção do comportamento pró-social (d); Intervenção com foco comportamental em pequenos grupos (e);

Medidas Seletivas (MS, art. 9.º) - Antecipação e Reforço das Aprendizagens (alínea d);

Medidas Adicionais (MA, art. 10.º) - Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado direcionadas para crianças com PEA (alínea d); Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (e).

P1 beneficia também da supervisão de uma Assistente Operacional em alguns momentos do dia escolar e de apoio direto da DEE cerca de quatro horas semanais.

Para além disso, frequenta Terapia Ocupacional e da Fala, a nível particular, em contexto extra-escolar, cerca de 1 hora semanal cada. Prevê-se, também, a sua frequência de hidroterapia e/ou asinoterapia.

## **2. CICLO 1: CARACTERIZAÇÃO DE P1 E PLANEAMENTO DO RECURSO**

O Ciclo 1 do processo de investigação-ação serviu para caracterizar o sujeito de estudo e, em simultâneo, para recolher pistas relevantes para a criação de um recurso didático personalizado. Pela sua natureza, contemplou duas fases de trabalho de campo complementares: a fase de recolha de dados através da observação participante em sala de aula e a fase de realização de inquéritos por entrevista. Foram feitas quatro sessões de observação participante em contexto de sala de pré-escolar, entre os dias 6 e 13 de março de 2020, com registo escrito e anotações (Anexos 6 e 7). As observações tiveram a duração aproximada de 90 minutos cada e foram todas feitas no período da manhã, momento do dia em que P1 se mostra mais disponível para participar na dinâmica do grupo. Foram feitas em dias da semana alternados para que fosse possível observar situações diferentes ao nível da natureza das atividades a desenvolver e ao nível dos recursos materiais a utilizar. Para além disso, foram feitos inquéritos por entrevista à Educadora de Infância (E1), à Terapeuta da Fala (E2) e aos pais (E3a e E3b), entre os dias 3 e 13 de junho de 2020, na modalidade on-line, via *Skype* e *Meet*. As entrevistas foram gravadas e transcritas manualmente com base nas regras de Luiz Marcuschi (1986), disponíveis em Manzini (2014), respeitando a codificação dos entrevistados com as siglas/códigos acima referidos entre parêntesis.

A informação que se apresenta de seguida foi extraída dos Anexos 6 a 11.

### **OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO**

A reação de P1 à observação em contexto foi positiva e permitiu perceber como se processa a sua inclusão na dinâmica do grupo em atividades propostas e orientadas pelo adulto e a sua reação em momentos de exploração espontânea e brincadeiras livres.

### **ATIVIDADES PROPOSTAS E ORIENTADAS PELO ADULTO**

#### ***Desenhos com marcadores ou aguarelas***

P1 participou com interesse em duas atividades de desenho, sentado na mesa, mas foi incapaz de cumprir as orientações dadas e o tempo de execução, tendo ignorado o

tema proposto e começou a desenvolver a atividade assim que o material foi distribuído. P1 pegou na folha sem preocupação com a posição em que a mesma se encontrava, escolheu aleatoriamente o material disponível, rapidamente e sem preocupação com a escolha da cor, e desenhou, sem precisão, a figura humana elementar e letras e imagens elementares de vocabulário associadas a essas mesmas letras. Fê-lo por impulso e de forma mecânica, alheado do que se passava em redor e nem sempre respondendo adequadamente à interação proposta pelo mediador (no caso, a Assistente Operacional).

Verificou-se que P1 acompanha os movimentos de traçado com o relato do que vai desenhando, recorrendo a palavras-chave como “*cabeça*”, “*olho*”, “*boca*”, “*feliz*” (...) “*letra A: abelha*”, “*letra G: girafa*”, “*letra N: nariz, números*” ou “*letra R: rato, rainha*”. O comportamento acima registado, salientam a Educadora e a Assistente Operacional, corresponde ao comportamento padrão apresentado sempre que P1 está perante situações similares.



Figura 7 – Exemplo de atividade de pintura

### ***Desenho livre no quadro interativo***

P1 também respondeu de forma positiva a todas as propostas de utilização do quadro interativo, mostrando-se imediatamente disponível e interessado. Mostrou facilidade no manuseamento da caneta mas necessitou do apoio do adulto na seleção das funcionalidades pretendidas (e.g. escrever com traço grosso, escolher a cor, apagar). Tal como em outras tarefas de desenho e/ou grafismo, P1 foi dizendo palavras-chave que dão pistas sobre o que pretende apresentar.

A Assistente Operacional, estando a apoiá-lo na tarefa, referiu que P1 gosta bastante de trabalhar no quadro interativo e que mostra entusiasmo e alegria sempre que lhe é dada essa possibilidade.

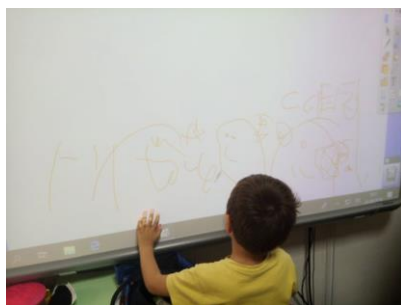


Figura 8 – Exemplo de atividade no quadro interativo

### ***Histórias infantis***

P1 mostrou interesse nas quatro diferentes atividades de exploração de histórias infantis observadas: sentou-se no tapete por iniciativa própria, mostrou felicidade e intenção de participar.

Apesar de começar a atividade visivelmente interessado, no decorrer da mesma P1 foi perdendo o foco, mudando de sítio dentro do grupo e falando alto. Nessas situações, como estratégia de retorno à calma, a Educadora chama-o para perto de si e convida-o a colaborar na leitura, pedindo-lhe para repetir uma palavra-chave ou para estar atento e fazer um gesto específico sempre que escuta determinada palavra.

O comportamento acima registado, salienta a Educadora, também corresponde ao padrão para situações semelhantes.



Figura 9 – Exemplo de atividade de leitura conjunta

### ***Jogos educativos manipuláveis***

P1 reagiu positivamente a duas propostas de trabalho com jogos educativos, nomeadamente o jogo manipulável “*Aprendo a somar e a subtrair*” e o jogo interativo “*Educa Touch Júnior*”.

O primeiro é um jogo da editora EDUCA, disponível em versão manipulável (analógico) e versão multimédia, no qual as crianças aprendem a realizar operações de cálculo simples com a numeração e as quantidades até 20, a reconhecer os símbolos + (mais) e

– (menos) e a adquirir as noções de adição e subtração. O segundo é um jogo de identificação de quantidade com recurso a contagem de elementos que possibilita a interação e a verificação da resposta dada através de sons.

Verificou-se que em ambas as situações P1 se sentou na mesa logo que viu a Educadora com os jogos na mão e, sem necessitar de instruções ou orientação, agarrou-os e desenvolveu-os de forma quase mecânica.

À semelhança do que se passou na atividade de desenho, P1 foi sempre relatando em voz alta os cálculos e as contagens. Verificou-se, para além disso, que recorreu a expressões de auto motivação, como “Boa!” ou “Muito bem!”, no final de cada cálculo. A Assistente Operacional refere que o comportamento apresentado correspondeu ao padrão em situações semelhantes e a Educadora acrescenta que, talvez porque tem um especial interesse por tudo o que se refere a números, estes jogos são os preferidos de P1.



Figuras 10 e 11 – Exemplo de atividades com recurso a jogos educativos

### ***Tarefas com recurso ao computador***

P1 manifestou muito interesse por todas as atividades que desenvolveu com recurso ao computador:

### **Utilização de jogos disponíveis na WEB**



Figuras 12, 13 e 14 – Exemplo de atividades lúdicas no computador (jogos disponíveis na WEB)

### **Utilização do Word (e.g. reprodução de palavras de interesse pedagógico)**

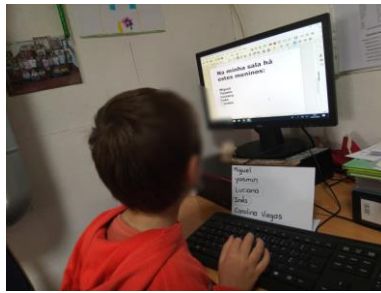


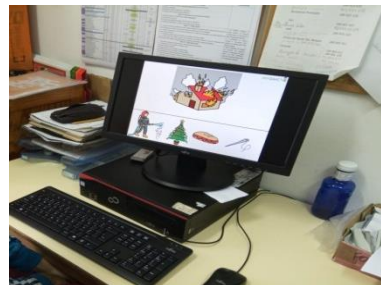
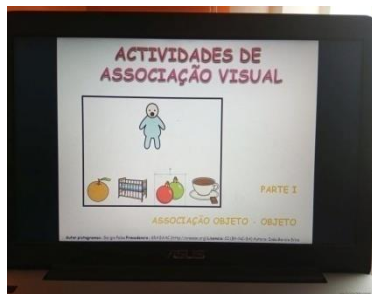
Figura 15 – Exemplo de atividade no Word

### Utilização da aplicação Youtube (e.g. audição e treino de canções com interesse pedagógico)



Figura 16 – Exemplo de atividade com recurso ao Youtube

### Utilização de jogos propostos pela Terapeuta da Fala (e.g. jogo de associação de imagens)



Figuras 17 e 18 – Exemplo de atividade disponibilizada pela Terapia da Fala

Verificou-se, no que respeita à utilização do computador, que o excessivo entusiasmo de P1 perturba a sua atitude, influencia a taxa de sucesso na tarefa e leva a que não tire o máximo proveito do recurso. A esse propósito, salienta a Educadora, apesar de P1 demonstrar estar mais controlado e focado do que no ano anterior, ainda é difícil conseguir que mantenha a calma suficiente para cumprir os tempos de espera entre comandos e não carregar no teclado de forma insistente.

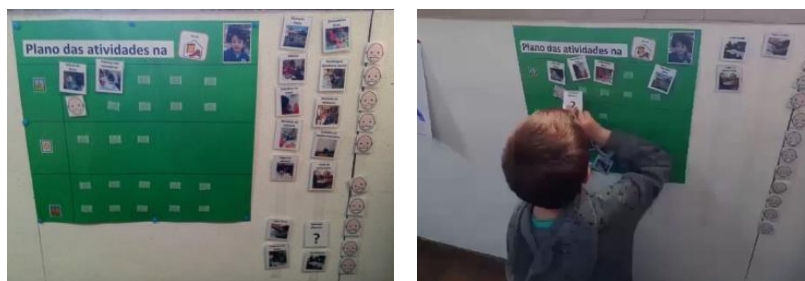
No entender da Educadora, atividades desta natureza são importantes e fundamentais para o desenvolvimento de competências multinível em P1 e para a preparação da sua entrada no 1.º ciclo mas, na fase de desenvolvimento em que se encontra, tarefas que

impliquem o uso do computador como ferramenta/instrumento de trabalho ainda só são exequíveis com o apoio direto e permanente de um mediador/orientador. Mais acrescenta, a este propósito, que o trabalho no computador vai ser elementar para P1 quando estiver na escolaridade obrigatória e numa sala de aula de 1.º ciclo.

### ***Utilização de tabelas de comunicação com recurso a cartões de imagem***

Verificou-se a presença de dois tipos de tabelas de comunicação diferentes em sala de aula:

- Pranchas de comunicação, arquivadas numa caixa ao alcance do aluno, muito específicas para treino de competências linguísticas
- Tabelas elaboradas com recurso ao sistema PECS, expostas na parede



Figuras 19 e 20 – Exemplo de atividade na tabela de comunicação

Segundo a Educadora, embora estas tabelas tenham sido pensadas para responder às necessidades concretas de P1, o trabalho encontra-se em fase de teste e de integração na rotina, pelo que os resultados da utilização ainda não são mensuráveis. A este respeito, assinalam a Educadora e a Assistente Operacional, P1 reconhece a existência das tabelas, participa no seu preenchimento diário, percebe a mensagem transmitida, mas ainda não as interiorizou devidamente e não as usa de forma autónoma.

A Educadora salienta também o facto destas tabelas terem sido criadas exclusivamente para ele, pela equipa que o acompanha.

### ***Jogos coletivos de movimento no exterior***

Nas sessões de observação verificou-se que P1 manifesta muita felicidade em atividades no exterior, nomeadamente nas aulas de Educação Física ou em jogos coletivos de movimento: posiciona-se com o grupo para participar e, apesar de não seguir todas as orientações, indicações e instruções, participa durante grande parte da atividade.



Figura 21 e 22 – Exemplo de atividades/jogos no exterior

### ***MOMENTOS DE EXPLORAÇÃO ESPONTÂNEA***

Apesar de revelar gosto por estar inserido em atividades propostas para o grupo, P1 mostrou ter tempos de atenção/concentração reduzidos e necessidade de se refugiar no seu mundo, criando para si próprio situações de exploração espontânea e individualizada, quer dentro da sala de aula, quer fora. Percebeu-se que P1 está familiarizado com todo o espaço físico da escola, reconhece os diferentes espaços, identifica a sua função (e.g. sala de aula, parque infantil, refeitório, casa-de-banho, salas do 1.º ciclo) e sabe circular de forma autónoma.

### ***Brincadeiras livres***

Verificou-se que, quando perde o foco da atividade que lhe foi proposta, P1 se dirige para o espaço de brincadeiras, senta-se no chão e vai brincando e conversando consigo próprio. Esta estratégia de autorregulação, refere a Educadora, foi trabalhada durante o ano letivo anterior e tem dado a P1 muita estabilidade. Segundo a mesma, o comportamento anterior em situação similar era destabilizar o grupo, fazer birra ou abrir a porta da sala e ir para o portão da escola, independentemente das condições atmosféricas existentes.



Figuras 23 e 24 – Exemplo de brincadeiras autónomas na sala

### **Observação de livros**

P1 parece recorrer à observação de livros como estratégia de autorregulação. Ao entrar na sala de manhã, no começo de cada uma das quatro sessões de observação, P1 dirigiu-se sempre à biblioteca de turma, selecionou e explorou por iniciativa própria o mesmo livro: “O Rato e o Leão”.

Relativamente a este assunto, salienta a Educadora, de entre os muitos livros disponíveis na sala, P1 gosta especialmente desse: procura-o diariamente, sempre no início do dia, e ocupa algum tempo sentado no tapete ou numa cadeira a explorá-lo. P1 observa sempre o livro atentamente, comenta as imagens de cada uma das páginas e, guiando-se pelas ilustrações, faz referência aos principais acontecimentos da história que já memorizou. Note-se que, por imitação de modelo que conhece, quando acaba de explorar cada página, P1 vira o livro na direção em que ele imagina que estarão colegas a ouvir a sua história e mostra as imagens, com o olhar fixo no livro, mas sem esperar *feedback*.



Figuras 25, 26 e 27 – Exemplo de exploração autónoma de livros

A este respeito, a Assistente Operacional destaca que P1 faz observação de livros várias vezes ao longo do dia, sempre com a mesma postura, repetindo um comportamento padrão. Destaca também a sua preferência pela história “O Rato e o Leão”.

### **Atividades livres no exterior**

No exterior, observou-se que P1 vai interagindo com alguns dos colegas que com ele se cruzam, mas passa muito tempo no espaço dos escorregas e baloiços. Observou-se também que o aluno nem sempre respeita as regras estabelecidas (e.g. esperar pela sua vez e andar apenas 5 minutos para que todos possam usufruir).

## **ENTREVISTAS**

A análise de conteúdo e categorização dos dados recolhidos nas entrevistas possibilitou enriquecer os dados anteriormente apresentados e traçar um diagnóstico preciso do seu perfil de funcionalidade, identificar os seus gostos, os seus interesses e as necessidades reais de intervenção. Para além disso, ainda que de uma forma global e transversal, permitiu contactar com as suas rotinas diárias e recolher pistas importantes para o desenho e planificação do trabalho de campo.

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos:

### ***PERFIL DE COMPETÊNCIAS MULTINÍVEL***

De acordo com os testemunhos, P1 tem muito bem definidos os seus interesses e motivações. Por iniciativa própria e de forma autónoma, em momentos livres e sem apoio do adulto, P1 gosta de brincar livremente com brinquedos (bolas, legos, carrinhos), gosta de jogar a jogos educativos que já domine, explorar livros e fazer atividades que se relacionem com números e letras, elementos que o motivam desde os três anos. Para além disso, com o apoio do adulto, P1 mostra interesse e motivação em participar num leque vasto de atividades desde brincar na piscina ou andar de bicicleta, até ouvir histórias contadas pelo adulto ou jogar no tablet e no computador, de preferência com recurso ao estímulo causa-efeito para as respostas dadas. No entanto, saliente-se, P1 ainda recusa atividades que impliquem trabalhar a motricidade fina (e.g. recorte, utilização de talheres, manipulação de instrumentos como tesoura) e atividades que impliquem o toque em texturas que não tolera (e.g. plasticina, feltro, musgami e alguns tecidos). P1 manifesta a sua recusa através da alteração da postura corporal e da verbalização do “não”. Note-se que, à data, P1 já revela maior autocontrolo e apenas faz birra e/ou se autoagride em situações pontuais e cada vez mais espaçadas no tempo.

Na opinião dos inquiridos é possível perceber uma evolução significativa entre o perfil de competências à entrada na educação pré-escolar, em setembro de 2018, e o perfil de competências em junho de 2020, momento em que está a ser realizado este estudo. De uma forma global, nota-se que revela maior capacidade de interação com os Outros, maior capacidade de participação, maior autonomia, melhor reação à

frustração e um comportamento mais ajustado, melhor nível psicomotor, melhor linguagem e maior intencionalidade comunicativa.

**Interação com os outros** – P1 mantém uma interação seletiva mas, em simultâneo, uma proximidade crescente com os pares, acompanhando-os durante algum tempo ou brincando ao seu lado. Relativamente ao adulto, apenas o procura quando necessita.

P1 já interiorizou algumas rotinas e dinâmicas da sala, já participa em atividades do seu interesse que se desenvolvam em grupo e já recusa um menor número de tarefas propostas, continuando, no entanto, a necessitar de apoio sistemático para as realizar. Neste âmbito, importa apostar no treino do cumprimento de ordens, da capacidade de se manter sentado em atividades de grupo e da capacidade de esperar pela sua vez.

**Autonomia** – P1 já consegue, por exemplo, ir sozinho à casa de banho com supervisão do adulto e vestir-se e despir-se com pequenas ajudas pontuais. Neste campo, a par com a autonomia nas tarefas da rotina diária, o foco da intervenção é a autonomia ao nível da alimentação e a melhoria da capacidade de atenção/concentração.

**Cognição** – P1 já manipula com intencionalidade um conjunto alargado de objetos, identifica as cores primárias e secundárias, nomeia formas geométricas, organiza peças de várias formas, distingue conceitos como pequeno/grande, igual/diferente e curto/comprido. Para além disso, reconhece sem dificuldade letras de imprensa e números, tem uma noção satisfatória de quantidades até 20 e já vai conseguindo fazer os grafismos/traçado desses caracteres.

Neste campo, é fundamental que se continue a fazer um trabalho ao nível da aprendizagem através do jogo simbólico.

**Psicomotricidade** – P1 não apresenta dificuldade ao nível da motricidade grossa. No entanto, as suas dificuldades ao nível da motricidade fina são inegáveis. É essencial, neste campo, treinar a pega correta do lápis e de pincéis e manusear ferramentas como tesoura, moldar plasticina ou outras pastas moldáveis.

**Linguagem e Comunicação** – O perfil verbal de P1 é ainda pouco funcional: diz palavras e pequenas frases pouco estruturadas, tem um discurso algo impercetível para quem não lida diariamente com ele e uma fluência que nem sempre lhe permite fazer-se explicar, o que lhe gera alguma frustração e que, por vezes, o torna agressivo para si próprio e para os que o rodeiam. Embora esteja a progredir nestes campos, nomeadamente na semântica, as capacidades de P1 ao nível da linguagem e da

comunicação são ainda reduzidas, limitando o seu normal desenvolvimento, a sua inclusão em contexto social e o seu nível de participação nas atividades típicas para a sua idade. Neste campo, importa que P1 consiga melhorar ao nível da morfologia e da sintaxe, consiga adequar a sua comunicação não verbal à sua vontade/intenção e comece a articular corretamente palavras com mais sílabas e alguns sons mais difíceis como o p, o b, o s, o z e o f.

É importante referir, no final desta caracterização, que todos os inquiridos destacam que P1 evoluiu em todos os níveis e apresenta margem de progressão futura.

### ***INFLUÊNCIA DA COVID – 19 NO TRABALHO E NO PERFIL DE COMPETÊNCIAS***

P1 teve uma boa adaptação às mudanças de rotina diária impostas pela COVID – 19 e respondeu positivamente aos três meses de confinamento e à modalidade de Ensino à Distância. Mostrou-se colaborante e teve uma atitude bastante satisfatória face às tarefas propostas pela escola e pelas terapias.

Para P1, o Ensino à Distância operacionalizou-se através de uma plataforma digital de gestão de aprendizagens, a ClassDojo, onde as professoras disponibilizaram material e propostas de atividade e os pais tiveram oportunidade de apresentar e publicar os produtos dos trabalhos desenvolvidos em casa pelos filhos. P1 teve acesso total à dinâmica de comunicação e trabalho criados para o grande grupo mas usufruiu de um apoio especializado da DEE focado no treino específico das capacidades de atenção/concentração e consciência fonológica.

A par disso, também as terapias sofreram alguns ajustes. A Terapia da Fala, após uma paragem de cerca de 1 mês, retomou na modalidade de teleterapia e a Terapia Ocupacional, após uma paragem de cerca de dois meses, retomou na modalidade presencial com um técnico de substituição.

Na opinião dos participantes, o balanço deste processo foi positivo. Apesar de ter sido notória uma alteração no nível de agitação motora e uma regressão na capacidade de P1 interagir com os Outros e com o Mundo, motivadas pela redução de estímulos interpessoais e pela falta dos momentos de brincadeira no exterior e manifestadas pela alteração do tom de voz (mais estridente), P1 desenvolveu um pouco a sua capacidade comunicativa e melhorou as suas competências linguísticas. Os pais assinalam, como facilitadores deste processo e fatores de sucesso, o alargamento do

período de tempo em família, o aumento exponencial do tempo para treino efetivo de competências básicas e o excelente canal de comunicação existente entre a escola e a família durante os três meses.

## **REFLEXÃO**

A última fase deste primeiro ciclo de investigação-ação baseou-se na análise dos dados recolhidos nas diferentes fontes e pretendeu identificar as necessidades/prioridades de ação, por um lado, e fazer o planeamento do recurso a construir, por outro.

## **NECESSIDADES/PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO**

As prioridades de intervenção com P1 são, de acordo com a análise dos dados recolhidos no Ciclo 1, a linguagem e a comunicação, a interação com o Outro e a atenção/concentração. Os dados apontam a comunicação e a linguagem como as melhores portas de entrada para a aquisição de novos conhecimentos e revelam que há urgência na interiorização de aspetos relacionados com a rotina diária e no treino da capacidade de estruturação pessoal e autonomia.

Para além disso, pela natureza da sua problemática, as prioridades de intervenção recaem também na necessidade de P1 interiorizar uma rotina de tarefas estruturadas.

## **PLANEAMENTO DO RECURSO A CONSTRUIR**

### ***Aspetos a considerar***

Percebe-se, com base no trabalho efetuado até ao momento, que o recurso acessível e personalizado a construir “com” e “para” P1 deverá, para além de ir ao encontro das necessidades de intervenção diagnosticadas:

- constituir-se como uma tarefa de preparação para a entrada no 1.º ciclo;
- explorar temas de interesse, nomeadamente o tema dos animais, letras, números, por exemplo;
- ser versátil e permitir abordagens múltiplas;
- ser apelativo ao nível da cor, da ilustração e do som (se for caso disso);
- ser de fácil transporte e pensado para poder ser utilizado em diferentes contextos (escola, casa, ...) e com o apoio de diferentes agentes mediadores;
- conter elementos surpresa e desafiadores de causa-efeito que estimulem P1 e o levem a manter-se motivado e empenhado;

-ter uma mecânica de jogo já interiorizada por P1, que permita a redução do período de tempo de reconhecimento e adaptação ao jogo e que, conseqüentemente, aumente as possibilidades de análise de reações no ciclo seguinte da investigação-ação;

-privilegiar imagens com que já esteja familiarizado, pelo motivo acima apresentado;

-cumprir requisitos de segurança.

Os dados apontam também que a capacidade de manter o foco e a motivação de P1 não está diretamente relacionada com o tipo de recurso que utiliza, mas sim com o interesse que ela lhe desperta, pelo que não é obrigatório ser de uma natureza específica.

### ***Definição do recurso a construir***

Atendendo às prioridades de intervenção, após análise de um conjunto de recursos possíveis que incluiu opções analógicas e manipuláveis (e.g. conjunto de jogos lúdicos de treino de competências básicas ou livro-objeto sobre animais) e opções mais digitais (e.g. criação de histórias em imagens com recurso a ordenação de símbolos ou criação de uma “História Social”), optou-se pela construção de um jogo interativo que implicasse a utilização do computador como ferramenta de apoio ao currículo porque essa medida está prevista para a sua entrada no 1.º ano de escolaridade e está já a ser analisada pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRTIC). Saliente-se, a este propósito, que P1 foi avaliado pelos técnicos do CRTIC em janeiro de 2020 e foi apurada a necessidade de lhe ser atribuído um computador com programa de *software* específico que lhe permita aceder ao currículo com equidade e igualdade de oportunidades.

## **3. CICLO 2: CONSTRUÇÃO DO RECURSO**

O Ciclo 2 desta investigação-ação teve por base a reflexão feita no Ciclo 1 e pretendeu planear e construir um recurso didático acessível ajustado ao perfil de P1 e, simultaneamente, promotor da aquisição de competências multinível.

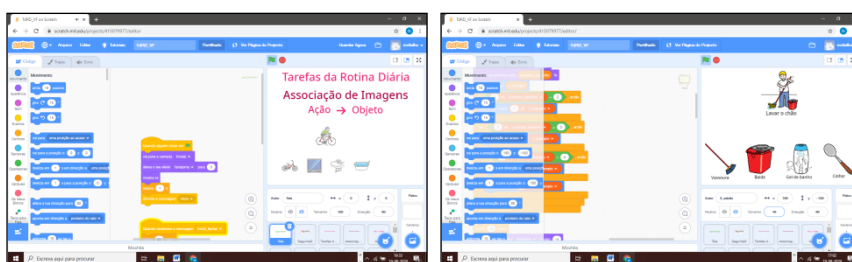
Apresenta-se, de seguida, a descrição de todo o processo criativo, bem como as justificações para a tomada de cada decisão.

### **JOGO INTERATIVO – TAREFAS DA ROTINA DIÁRIA**

## APRESENTAÇÃO

O *Jogo Interativo - Tarefas da Rotina Diária* é o resultado final de um trabalho de programação feito no decorrer deste estudo de investigação com recurso ao *Scratch 2* (uma linguagem de programação com interface gráfica que foi criada em 2007 e permite criar, de forma intuitiva e com base em comandos pré-definidos, programas com blocos encaixados que lembram um brinquedo lego).

Optou-se pela utilização do programa *Scratch* para a construção deste recurso personalizado para P1 por ser uma linguagem de programação já utilizada por mim noutros contextos educativos, por ser de utilização gratuita (está disponível on-line para utilização) e de acesso fácil pelos diferentes utilizadores (através do link), no caso, a família de P1, a Educadora, as Terapeutas. Para além disso, trata-se de uma ferramenta que confere ao criador a possibilidade de ir fazendo ajustes, correções e alterações na programação consoante as necessidades sentidas, o que é fundamental neste processo de investigação-ação (serão feitas alterações consoante os feedbacks recebidos dos responsáveis pela aplicação do jogo, no caso, os pais).



Figuras 28 e 29 – Exemplo de como programar um jogo no Scratch

Trata-se de um jogo intuitivo e funcional que explora um conjunto de tarefas da rotina diária e pressupõe a associação de imagens de objetos a imagens de ações quotidianas (e.g. pentear-se/pente; coser roupa/agulha; comer sopa/colher). Para além disso, estimula o diálogo e a organização e a associação de ideias e conceitos, promove o treino de funções específicas da linguagem (articulação, pronúncia), o enriquecimento do vocabulário e do funcionamento da língua, nomeadamente a construção frásica. O jogo foi inspirado nas apresentações interativas de Inés Garcia Siva, colaboradora do Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa e utiliza pictogramas de Sergio Palao disponibilizados em <http://arasaac.org>– licença CC (By-NC-SA). Pode aceder-se ao resultado final a convite da autora, encontrando-se disponível no endereço eletrónico <https://scratch.mit.edu/projects/415079977>.

## **DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO**

O *Jogo Interativo – Tarefas da Rotina Diária* contém 18 diapositivos, todos programados ao detalhe e pensados para atender aos gostos, interesses e necessidades de P1. Como referido anteriormente, todas as decisões tomadas ao nível da programação se encontram devidamente justificadas na descrição que se segue.

### **Diapositivo 1**



Figura 30 – Imagem ilustrativa do diapositivo 1

No canto superior esquerdo, por cima do ecrã principal, existem dois botões: um de acesso ao jogo (bandeira verde) e um de término (círculo vermelho). As cores destes botões foram escolhidas porque P1 reconhece as duas cores e associa-as, pela dinâmica diária da sala de aula, aos significados de “seguir/poder avançar/ser permitido” e “parar/não avançar/ser proibido”.

No centro do ecrã, com letra Calibri de cor verde vivo, aparece apenas o título *Jogo Interativo*. Optou-se por este tipo de letra por não ter serifas, por ser a que a Educadora utiliza em contexto de sala de pré-escolar e por P1 estar habituado e reconhecê-la.

No canto inferior direito do ecrã existe um botão com a palavra *Seguinte* escrita com letra preta, com contorno cor-de-rosa, que é acionado com um clique e faz a transição para o diapositivo 2. Optou-se pela palavra “Seguinte” porque P1 a reconhece de outros jogos de computador e isso lhe confere maior autonomia.

Optou-se por cores da preferência de P1 que minimizem, à partida, a sua recusa em jogar.

### **Diapositivo 2**



Figura 31 – Imagem ilustrativa do diapositivo 2

No segundo diapositivo, apenas para visualização, vão surgindo, à vez, do geral para o particular, os subtítulos do jogo (*Tarefas da Rotina Diária, Associação de Imagens, Ação-Objeto*) e também uma das imagens contidas no mesmo. A transição do diapositivo 2 para o diapositivo 3 é automática.

### **Diapositivo 3**

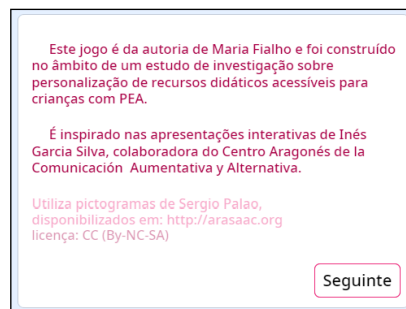


Figura 32 – Imagem ilustrativa do diapositivo 3

O terceiro diapositivo serve apenas para consulta e corresponde à ficha técnica do jogo. No canto inferior direito existe um botão com a palavra *Seguinte*, similar ao do diapositivo 1, para fazer a transição. Este diapositivo está programado para só poder ser acionado no fim das frases, para que P1 treine a sua capacidade de espera e para que evite os cliques sucessivos.

#### **Diapositivo 4**

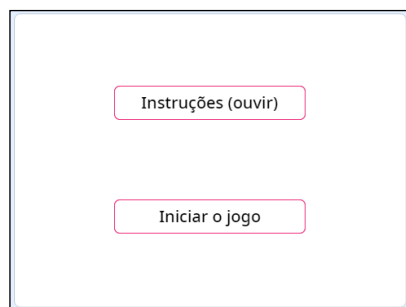


Figura 33 – Imagem ilustrativa do diapositivo 4

O quarto diapositivo tem apenas dois botões grandes no centro do ecrã, na horizontal, similares aos botões anteriores: o de cima disponibiliza as instruções, audíveis com um clique, e o de baixo dá acesso ao jogo. O botão “Iniciar o jogo” só está disponível após serem ouvidas as instruções. Optou-se pela obrigatoriedade de escutar as instruções no início de cada jogada para treinar a capacidade de atenção/concentração, para treinar a capacidade de espera e para que P1 adquira o mecanismos de escutar as orientações antes de iniciar qualquer tarefa, uma das maiores dificuldades diagnosticadas atualmente em P1 e uma das competências essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

#### **Diapositivo 5 a 18**

O jogo inclui 14 diferentes situações de jogo (cenários), uma por diapositivo, todas com exploração de uma das tarefas presentes na rotina diária: ler, comer, beber, lavar as mãos, andar de bicicleta, lavar o chão, abrir a porta, pintar desenhos, recortar, coser roupa, pentear-se, vestir-se, fazer xixi e cortar pão. Optou-se por este conjunto de tarefas com as quais P1 se identifica e que, por serem necessárias à sua autonomia e ao dia-a-dia, importa treinar de forma sistemática.

Em cada situação de jogo é apresentada, na parte superior do ecrã, a imagem de uma das tarefas (ações) acima indicadas e, na parte de baixo, quatro imagens de objetos de utilização quotidiana (e.g. molas, lençol, gel de banho, colher). As quatro imagens surgem uma de cada vez, sempre acompanhadas da respetiva palavra em duas versões: escrita e audível. A decisão de utilizar em simultâneo as versões escrita e audível prendeu-se com o facto de P1 reagir muito bem aos estímulos auditivos e por ser essencial que ele contacte cada vez mais com o mundo da escrita (palavras, frases,

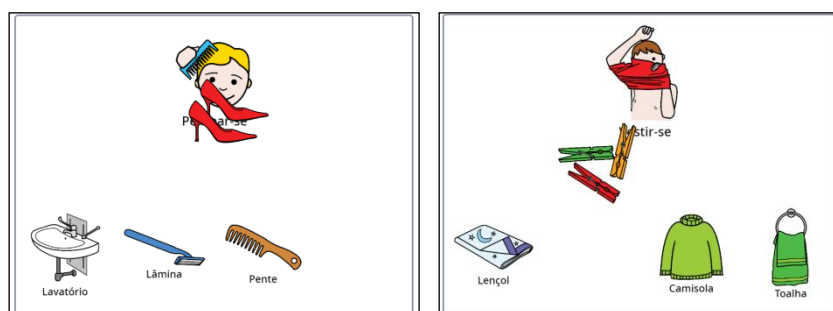
textos). Saliente-se ainda, neste campo, que P1 apresenta um bom nível de memorização visual e uma capacidade inata de globalizar palavras.



Figuras 34 e 35 – Imagem ilustrativa dos diapositivos 5 a 18 (aparecimento dos objetos e da frase de jogo)

O objetivo é que P1, após visualizar os quatro objetos que vão surgindo sequencialmente no ecrã, selecione o único que se adequa à ação e o arraste até ela com o rato.

Se a resposta estiver errada surge um *feedback* sonoro que o indica e é dada a P1 a possibilidade de alterar a sua opção sem receber qualquer penalização. Note-se, a este respeito, que a opção do estímulo sonoro a alertar para a resposta errada é um procedimento que P1 conhece de outros jogos e que não o desmotiva nem o faz desistir da tarefa.



Figuras 36 e 37 – Imagem ilustrativa dos diapositivos 5 a 18 (associação do objeto à ação)

Se a resposta estiver correta, após a associação do objeto à ação, ouve-se uma frase que relaciona o objeto à sua função/ação (e.g. O menino penteia-se com o pente./ O pai corta o pão com a faca./ O menino abre a porta com a chave amarela.) e, de seguida, o som de palmas a bater. A opção das palmas prende-se com facto de P1 reagir muito bem a esse som em outros jogos de computador.



Figura 38 – Imagem ilustrativa dos diapositivos 5 a 18 (frase de jogo)

No seguimento da frase surgem, no ecrã, três símbolos que apresentam diferentes possibilidades de continuação:

- a imagem de uma seta virada para a direita, no canto superior direito, indicando a transição para uma nova situação de jogo;
- a imagem de uma seta virada para a esquerda, no canto superior esquerdo, indicando a transição para a situação de jogo anterior (caso P1 sinta essa necessidade);
- a imagem de um microfone que dará, a P1, a possibilidade de ouvir a repetição da frase e, ao mediador, a possibilidade de o encaminhar para a exploração de questões relacionadas com o funcionamento da língua (noção de frase, a noção de palavra, a globalização de palavras e a identificação de letras) e com a semântica (funcionalidades dos diferentes objetos apresentados nos cenários, relação entre objetos).



Figuras 39 e 40 – Imagem ilustrativa dos diapositivos 5 a 18 (2.ª exploração da frase de jogo)

Trata-se de uma parte do jogo que é opcional. Quando o utilizador clicar no microfone acederá a uma exploração mais aprofundada da mesma frase: a frase é ouvida mais lentamente e de forma sequencial, sugerindo a sua repetição da mesma por parte da criança ou do mediador. À medida que as palavras são ouvidas, surgem, no texto, destacadas das restantes. Note-se, a este respeito, que a decisão de programar esta

parte do jogo como opcional prende-se com o facto de não comprometer a conclusão da tarefa caso se perceba que P1 não reage positivamente ou se perceba que não tem o resultado esperado. A exploração mais aprofundada de frase é uma tarefa completamente nova para P1 mas que importa introduzir no seu processo de ensino aprendizagem.



Figuras 41 e 42 – Imagem ilustrativa dos diapositivos 5 a 18 (continuação da 2.ª exploração da frase de jogo)

**Nota:**

Após concluir as 14 situações de jogo (cenários), surge no canto superior direito do ecrã um botão similar que indica o fim do jogo e dá acesso à audição de uma despedida que funcionará como estímulo positivo e pretende fomentar a continuação da utilização do recurso. O texto da despedida é o seguinte: “Chegaste ao fim deste jogo interativo sobre tarefas da rotina diária. Trabalhaste muito bem e conseguiste bons resultados. Parabéns. Não te esqueças que podes voltar a jogar sempre que quiseres. Fico à tua espera. Conto contigo. Adeus.”.



Figura 43– Imagem ilustrativa do último diapositivo (com o botão “Fim do jogo”)

**OUTRAS POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DO JOGO**

O facto de se tratar de um processo de construção personalizada dá ao investigador/criador a possibilidade de pensar no utilizador como um todo em

desenvolvimento e organizar um recurso didático versátil, que se conjugue com outros e que dê resposta às diferentes necessidades diagnosticadas.

No caso específico do jogo criado neste estudo de investigação-ação, para além de privilegiar a interação de P1 com o próprio computador, promover a autonomia e o foco no treino de aprendizagens e conhecimentos ligados à rotina diária, o jogo acumula a finalidade de potenciar a sua comunicação com o mediador e servir de base para a realização de um conjunto de outras tarefas que o ajudarão em áreas como a motricidade fina e a capacidade de atenção/concentração, por exemplo.

Note-se, neste campo, que o jogo foi propositadamente programado sem tempo limite de permanência em cada situação de jogo e sem obrigatoriedade de passar pelos 14 cenários numa só jogada. Não é um jogo de treino de rapidez na resposta nem de obtenção de pontos; é um jogo que respeita o tempo de ação do utilizador e serve de ponto de partida para múltiplas abordagens. Contudo, se desejável e considerado pertinente, poderá ser adaptado para um jogo com essa função.

Apresentam-se, de seguida, algumas tarefas que podem e devem ser desenvolvidas em paralelo e/ou como complemento do próprio jogo:

-exploração oral de conteúdos semânticos sugeridos nas imagens do jogo (e.g. Outras tarefas da rotina não abordadas no jogo – *Para que serve o lençol? E as molas?; Cores* – *De que cor é o balde? E o pente?; Sentimentos e emoções* – *Como se sente o menino?; Cuidados a ter no manuseamento e utilização de alguns objetos* – *Como é que a professora está a recortar a folha? E como é que o pai usa a faca? O que é que o menino usa para andar de bicicleta?);*

-exploração oral e escrita das frases do jogo (e.g. identificação de letras, sílabas ou palavras; cópia de palavras ou frases para folha de papel; reconstrução/organização das frases com cartões-palavra e/ou com cartões com os símbolos do ARASAAC no quadro de velcro adequado às pranchas de comunicação);

-desenvolvimento de outros jogos manipuláveis construídos com base nas imagens do jogo (e.g. memória, organização de pares);

-desenvolvimento de trabalhos manuais/plásticos (e.g. ilustração livre de palavras ou frases em diferentes materiais – folha de papel, quadro de ardósia e giz, quadro

branco, pintura e recorte de desenhos de palavras ou frases, moldagem de objetos em plasticina ou outro material).

#### **4. CICLO 3: TESTAGEM DO RECURSO**

O Ciclo 3 deste trabalho de investigação-ação serviu para testar o recurso didático criado para P1 e obter dados relativos à sua reação face ao mesmo. Foi desenvolvido em duas fases distintas mas complementares, uma de intervenção direta e recolha de dados, e outra de análise e reflexão, como se apresenta de seguida.

Os dados apresentados de seguida encontram-se todos registados nos Anexos 13 a 15.

##### ***SESSÃO EXPERIMENTAL DO JOGO INTERATIVO – TAREFAS DA ROTINA DIÁRIA***

P1 teve o primeiro contacto com o recurso, em ambiente familiar, com o apoio direto do pai enquanto mediador, no dia 8 de agosto. A gravação de vídeo foi feita pela mãe. Verificou-se que a reação de P1 ao jogo foi bastante positiva: mostrou-se feliz, atento, concentrado, empenhado e sem qualquer comportamento de crise, como frustração ou autoagressão.

Ao longo dos 16 minutos em que decorreu o jogo, o pai apoiou P1, foi-lhe explicando o funcionamento (e.g. *Agora ouves a frase!/ Agora clica aqui!/ Vá, agora no vermelho, na seta vermelha!/ Repete a frase comigo...*) e fazendo reforços positivos frequentes (e.g. *Essa, muito bem!/Vá, boa!/ Muito bem!*), factos que levaram a que mantivesse a calma e a estabilidade. Note-se que, enquanto jogou, P1 recorreu a três diferentes estereotipias que lhe são características para se autorregular: abrir os dedos das mãos, agitar os braços e abrir excessivamente a boca.

Verificou-se que P1 conseguiu explorar as 14 situações de jogo sem ter manifestado vontade de abandonar a tarefa, chegando a verificar-se uma situação em que fingiu que estava confuso e que não sabia qual a resposta correta para, aparentemente, brincar com o pai.

Verificou-se, também, que no início do jogo P1 necessitou de algum auxílio para executar as funções de clicar e arrastar, mas, no decorrer do mesmo, foi ganhando maior autonomia no domínio do rato e conseguindo manipulá-lo sozinho.

Em cada situação de jogo, o pai levou P1 a focar-se na exploração das frases, pedindo que as ouvisse com atenção e as repetisse devagar e calmamente. No entanto,

possivelmente pela falta de concentração ou pela vontade de acelerar por curiosidade pelas outras situações de jogo, P1 poucas vezes atendeu a esses pedidos.

Ao nível da fala e da linguagem, verificou-se que P1 teve dificuldade na articulação das palavras e na pronúncia dos sons, fazendo troca de alguns e omissão de outros. No decorrer do jogo, em situação não estruturada, por iniciativa própria, P1 foi dizendo ou repetindo apenas o fim de algumas palavras mas, sob a orientação do pai, revelou maior cuidado e melhor correção na articulação das palavras (e.g. Nas frases *A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado.*, inicialmente P1 disse-a recorrendo a estes sons **(tora sôra ela tudado)** mas, em seguida, por insistência do pai, já a disse de forma mais cuidada **(a tora code folha com a te sôra. Ela tem unto tudado)**).

Esta primeira abordagem leva a concluir que o recurso criado atende aos interesses e às necessidades de P1 e que as decisões tomadas durante o planeamento foram adequadas: verificou-se que a criança compreendeu a mecânica e o funcionamento do jogo, mostrou gostar do design, não se sentiu incomodado com as opções ao nível de cor e de áudio e reconheceu e reagiu bem ao tipo de imagens selecionadas.

O primeiro contacto de P1 com o jogo construído permitiu também concluir que a opção de aliar uma componente mais lúdica, que ele domina e o motiva, a uma componente de aprendizagem que é fundamental no seu desenvolvimento global, foi uma boa aposta. O facto de ser um jogo que trabalha a associação de ideias e imagens da rotina diária (algo que lhe desperta interesse) e inclui, implicitamente, o treino da fala e da linguagem (algo que importa treinar diariamente), faz dele um recurso abrangente e apropriado para o desenvolvimento de diferentes competências.

Pode concluir-se, ainda, que houve pertinência na programação sem tempo limite de resposta em cada situação de jogo e com possibilidade de inclusão de outras tarefas suplementares. Esse facto levou a que o mediador tenha demorado o tempo que considerou plausível em cada cenário, tenha promovido situações de diálogo, tenha estabelecido paralelismos entre o conteúdo da situação e a vida de P1 (e.g. quando o pai diz *“P1 também tem que começar a usar capacete quando anda de bicicleta”* ou *“P1 também já se veste sozinho, não é?”*, por exemplo) e tenha, também, potenciado experiências de aprofundamento dos sons da língua (e.g. *“Vamos lá repetir devagar, com calma.”*).

Com esta primeira utilização do jogo percebeu-se que a exploração das frases em cada situação de jogo, ainda que pouco conseguida por agora, pode ser uma ótima ferramenta e uma excelente porta de entrada para trabalhar as dificuldades ao nível da fala e da linguagem e pode, se bem explorada, trazer benefícios nos vários campos da língua, nomeadamente, na semântica, na fonologia, na articulação e na sintaxe. Outra das mais-valias deste recurso é a possibilidade de ser reformulado e ajustado as vezes que forem necessárias de acordo com a análise dos vídeos e com os feedbacks recebidos do mediador.

Percebeu-se, nesta sessão experimental, a importância de se reduzir a velocidade com que as frases de cada situação de jogo surgem pela primeira vez no ecrã e se escutam. Percebeu-se, também, que seria proveitoso adicionar um botão que indicasse o fim do jogo e, em simultâneo, parabenizasse P1 e o estimulasse para a continuação da utilização do recurso.

Esses ajustes foram feitos no espaço de tempo entre a Sessão Experimental e a 1.ª sessão do Programa de Intervenção.

### ***PROGRAMA DE INTERVENÇÃO - TESTE DA UTILIZAÇÃO ESTRUTURADA DO JOGO***

P1 foi submetido a um teste de utilização estruturada do *Jogo Interativo – Tarefas da Rotina Diária*. Tratou-se de um programa com a duração de 5 semanas, aplicado pela família, que pretendeu continuar a identificar as reações de P1 ao jogo construído e a possível influência do mesmo na aquisição e/ou consolidação de competências multinível e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento global.

Conforme proposto, entre o dia 15 de agosto e o dia 12 de setembro P1 foi contactando com o jogo sempre que a família considerou oportuno, mas, para efeitos de estudo, foi feito apenas um controlo semanal, num contexto padrão, com recurso a gravação de vídeo.

As cinco sessões de controlo ocorreram em dia e momento fixo definido pela família (sexta-feira à tarde), no mesmo espaço (sala de trabalho/escritório), com o mesmo mediador (a mãe) e sem qualquer outra interferência externa.

Os vídeos foram descritos e analisados semanalmente, com recurso a grelhas construídas para o efeito, nas quais se aferiram reações relativas a atitudes e comportamentos, interação, autonomia, foco e linguagem e comunicação.

Apresenta-se, de seguida, a análise individual de cada sessão:

### ***1.ª sessão (15 de agosto)***

Na primeira sessão P1 mostrou-se disponível e colaborante e mostrou um bom nível de interação com o próprio jogo e com a mediadora. No entanto, ainda que tenha compreendido a mecânica de funcionamento, P1 necessitou do apoio da mãe para ir desempenhando algumas tarefas específicas do jogo.

P1 apresentou um bom nível de correção na associação ação/objeto, mas, ainda assim, verificou-se, nesta sessão, dificuldade em manter o foco e em fazer a autogestão das tarefas e das emoções: houve recurso a algumas estereotipias, cliques sucessivos e desnecessários no rato e falhas na resposta às solicitações de correção da expressão verbal que a mãe lhe foi pedindo, por exemplo.

O aspeto menos conseguido nesta sessão foi a questão da linguagem e da expressão verbal: P1 teve dificuldade na articulação de alguns sons e não mostrou disponibilidade para fazer a repetição das frases sugeridas pelo jogo.

### ***2.ª sessão (22 de agosto)***

P1 mostrou-se tão disponível como na primeira sessão mas com uma postura um pouco mais focada e mais autónoma. Verificaram-se pequenas melhorias ao nível da compreensão da mecânica de funcionamento do jogo, da capacidade de interagir com a mãe e no tempo de atenção/concentração.

Relativamente à linguagem e à expressão verbal, P1 continuou a apresentar dificuldade na articulação de alguns sons e a não investir muito na repetição cuidada das frases de jogo.

### ***3.ª sessão (29 de agosto)***

Nesta sessão verificaram-se progressos em todos os campos: P1 mostrou uma atitude empenhada e focada no jogo, maior segurança e rapidez nas associações e maior capacidade de atenção. Por se sentir já mais seguro e mais confiante na tarefa, P1 reduziu substancialmente o recurso a estereotipias e começou a mostrar maior recetividade aos feedbacks e às correções que lhe foram feitas pela mãe.

Verificou-se também que P1 memorizou parte das frases incluídas no jogo e, com a intervenção e apoio direto da mãe, mostrou maior empenho na repetição das frases e uma expressão verbal mais cuidada.

#### ***4.ª sessão (5 de setembro)***

A postura de P1 na quarta sessão foi, em muito, semelhante à anterior. A única alteração mais notória foi a evolução na capacidade de atenção/concentração e foco no jogo.

#### ***5.ª sessão (12 de setembro)***

Nesta sessão P1 continuou a reagir positivamente ao jogo e a mostrar progressos em todos os campos, ainda que uns mais significativos que outros. O campo da linguagem e da expressão verbal continuou a ser o menos conseguido mas, ainda assim, importa salientar que P1 já repetiu com correção um conjunto mais alargado de palavras e já repetiu as frases de jogo com maior correção linguística e maior cuidado no que respeita à articulação de sons.

Elaborou-se, no final do Programa de Intervenção, com base nos dados das sessões semanais, uma análise mais global, mais abrangente, numa perspetiva de comparação de resultados entre a primeira e a última sessão de utilização do jogo. Verificou-se, por um lado, que P1 esteve sempre disponível para jogar e manteve uma atitude positiva, colaborante e participativa, e, por outro lado, uma tendência de evolução relativa às competências multinível testadas.

Ao longo destas cinco semanas foram-se notando em P1 progressos ao nível das capacidades de interação (com o próprio jogo e com o mediador), autonomia, atenção/concentração e foco e também alguma tendência de evolução nas áreas da linguagem e comunicação. Percebeu-se que, para se obterem resultados mais minuciosos sobre estas últimas, ainda que extremamente pertinentes, necessitar-se-ia de um estudo mais específico, mais centrado e mais prolongado no tempo.

#### ***ENTREVISTA***

Para complementar a recolha de dados relativos ao Programa de Intervenção, bem como para se fazer uma triangulação de dados tão precisa quanto possível, foi realizada uma segunda entrevista aos pais de P1. Tratou-se de uma entrevista mais

curta e mais específica do que a primeira, que teve por objetivo perceber e registrar a opinião da família sobre a usabilidade do recurso construído e sobre o impacto do mesmo no desenvolvimento de competências do filho.

A entrevista foi feita na modalidade on-line (Skype), às 16h do dia 15 de setembro, e contou com os testemunhos do pai e da mãe. Teve a duração de 20 minutos e 51 segundos. Optou-se por uma entrevista conjunta, apesar de ter sido a mãe a única responsável pelas sessões estruturadas do Programa de Intervenção, na medida em que o pai foi quem mediou a sessão experimental e continuou diretamente envolvido na utilização informal do jogo. Para além disso, o pai está tão presente como a mãe na educação do filho e surge como uma mais-valia na partilha de informações úteis e prementes para o estudo.

Os pais aproveitaram a entrevista para reforçar o agrado pelo facto do filho ter sido escolhido para este estudo de caso e por ter tido a oportunidade de vivenciar esta experiência. A este propósito, refere o pai, *“Tem sido uma experiência bastante positiva para P1”/ “É sempre uma mais-valia tudo o que seja feito para P1 treinar e progredir no seu desenvolvimento e nas suas competências (...) e este jogo não é exceção, faz isso muito bem”*.

Os pais referiram que, de uma forma global, o jogo se adequou aos interesses e às necessidades de P1 e que foi uma estratégia pertinente para trabalhar os aspetos menos positivos do seu perfil. Nesse campo, ressaltaram o facto de P1 se ter mostrado sempre disponível para a tarefa e não ter tido nenhum momento de desinteresse ou comportamento desajustado: *“em nenhuma das sessões mostrou recusa ou intenção de desistir, o que é ótimo.”*

Em sua opinião, o facto de ser um jogo no computador foi uma boa opção porque *“no que concerne a tarefas de carácter digital, P1 consegue manter-se a fazer os exercícios durante muito tempo (...) quando os exercícios utilizam princípios metodológicos de gaming ele não se cansa.”*

Os pais salientaram também que a mecânica de funcionamento pensada para o jogo se adequou a P1 e motivou o treino, e que isso lhe deu possibilidade de trabalhar a autonomia e a utilização de comandos básicos: *“quando P1 percebe a mecânica ele vai insistir até fazer correto...”/ “teve facilidade (...) ao mesmo tempo que ganhava autonomia e queria fazer sozinho.”* Para além disso, afirmam, esta mecânica fez com

que ele se fosse sentindo progressivamente mais confiante e mais seguro e, por inerência, reduzisse a necessidade de recurso a estereótipos: *“...quando conhece a mecânica de jogo ele sente-se mais tranquilo e reduz as estereótipos.”*

Os pais consideram que o seu nível de interação com o jogo e com o mediador foi melhorando ao longo das semanas e são unânimes em destacar a importância de um mediador enquanto estratégia de suporte na fase de desenvolvimento em que P1 se encontra. A este respeito, refere a mãe, *“se ele não tiver supervisão ele dispersa-se (...) não cumprindo as instruções.”*

No que se refere à melhoria da capacidade de atenção/concentração e ao aumento do tempo em que P1 consegue manter o foco na tarefa, os pais referem que sentiram efetivamente uma evolução ao longo destas semanas no contexto específico deste jogo mas acrescentam não conseguir estabelecer uma relação segura entre esta melhoria em contexto e a melhoria de atenção/concentração global: *“em relação aos exercícios deste jogo sim, no geral parece-nos que ainda não. (...) Esse é um dos aspetos que precisará sempre de ser treinado.”*

Relativamente às áreas da linguagem e da comunicação os pais salientam que P1 apresenta uma discrepância entre a capacidade de interpretação e a sua expressão verbal e consideram que essa diferença foi bem visível durante a utilização deste jogo. Na opinião de ambos, P1 compreendeu todo o funcionamento do jogo e tudo o que lhe foi sendo transmitido, agiu em conformidade com o esperado e apenas ficou aquém na exploração das frases, nomeadamente ao nível da repetição oral das mesmas. Para os pais, este é outro dos aspetos em que toda a equipa deve continuar a investir porque, de acordo com a sua análise, *“a evolução a nível verbal será um fator decisivo na progressão global, na vida e no futuro de P1”*.

Saliente-se também, a este respeito, que os pais estão otimistas e referem: *“Notámos que através da utilização do jogo P1 começou a manifestar um maior gosto pela construção frásica (...) no seu discurso informal já se dirige a nós utilizando frases mais completas e corretas (...) em vários contextos P1 começou a utilizar por sua iniciativa mais frases na sua comunicação.”*

Numa perspetiva de aumento do potencial do jogo face ao perfil de P1, uma vez terminado o Programa de intervenção, os pais deixam os seguintes alertas e sugestões de melhoria:

-aumento do nível de dificuldade nas associações ação/objeto, na medida em que esta associação de ideias foi bastante útil mas já está adquirida;

-redução da complexidade de algumas frases, incidindo em frases mais curtas em que P1 seja obrigado a utilizar o sujeito, o verbo e o complemento nas diferentes formas (interrogativa, imperativa, exclamativa), uma vez que se percebeu que em frases mais reduzidas a capacidade de atenção/concentração e taxa de sucesso da articulação de sons são maiores;

-introdução de um estímulo visual associado ao auditivo, porque a componente visual e auditiva de gratificação são muito motivadoras para P1 (e.g. foguetes a explodir);

Note-se ainda, neste parâmetro, que os pais de P1 sugerem a continuidade do Programa de Intervenção justificada em argumentos como "*seria interessante ver as reações mais para a frente*" e "*um trabalho que pode dar ainda mais frutos*".

## **REFLEXÃO**

Foi possível perceber, com base nos resultados acima apresentados, que este recurso alcançou, do ponto de vista dos pais, os objetivos de usabilidade de acordo com a norma ISO 9241-11, nomeadamente ao nível da eficácia (na medida em que atingiu os objetivos inicialmente traçados e permitiu a P1 treinar e consolidar algumas competências multinível), da eficiência (na medida em que todos os recursos de natureza humana, material e mental despendidos compensaram os resultados obtidos) e da satisfação (na medida em que se constituiu como uma experiência gratificante tanto para P1 como para os próprios pais enquanto educadores e mediadores).

A construção deste jogo personalizado foi, pela ótica dos participantes do estudo, uma mais-valia no treino de competências multinível e um elemento importante no desenvolvimento global de P1. Se, por um lado, se pode dizer que ele reagiu de forma positiva, não manifestou nenhum comportamento desajustado de oposição ou de recusa, mostrou uma faceta interessada, empenhada e persistente e revelou capacidade ao nível da autonomia e da compreensão da mecânica de funcionamento, por outro, salienta-se a existência de melhorias ao nível da interação de P1 com o próprio jogo e com o mediador, ao nível da capacidade de manter o foco, a atenção/concentração e ao nível da linguagem. Atestam os pais, sobre este último

campo, que P1 começou a manifestar um maior gosto pela construção frásica e a utilizar, por iniciativa própria, mais frases e mais completas na sua comunicação e no seu discurso informal.

## CONCLUSÕES

A investigação agora terminada vem responder à questão: “Como criar recursos didáticos acessíveis a crianças com Necessidades Específicas, que sejam personalizados e promotores de competências multinível?” e pretende documentar o processo de criação (planificação, construção e testagem) de um recurso didático feito à medida do utilizador, ajustado aos seus interesses e às suas necessidades reais. Os seus maiores propósitos são, por um lado, conseguir transmitir aos leitores a utilidade e a urgência de privilegiar a personalização de recursos didáticos acessíveis enquanto estratégia de intervenção com crianças com NE, despertando-lhes a vontade de enveredar por este caminho e, por outro, contribuir com dicas e sugestões que facilitem a operacionalização desse processo.

A investigação foi desenvolvida com base no estudo de caso único de uma criança diagnosticada com PEA moderada, com recurso à estratégia de investigação-ação. Foi um processo complexo mas gratificante, só possível pelo empenho e resiliência de todos os participantes, do qual resultou um registo detalhado dos três ciclos de trabalho, nomeadamente ao nível de procedimentos e de resultados obtidos.

Constata-se, neste campo, a pertinência das decisões metodológicas: se, por um lado, a opção de desenvolver um estudo de caso único permitiu delimitar rigorosamente o contexto, reduzir o foco, e aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, por outro, foi a opção de recorrer à estratégia de investigação-ação com carácter interventivo que permitiu envolver diretamente no processo, participar, refletir e, conseqüentemente, alcançar resultados concretos, rigorosos e sólidos.

### CONCLUSÕES DO ESTUDO DE CASO

Para responder ao objetivo 2 desta investigação, apresenta-se de seguida uma listagem das sete etapas que foram seguidas no processo de criação e testagem do recurso:

## **Etapa 1 – Diagnóstico preciso e rigoroso da criança**

***(início de março a meados de junho de 2020)***

A elaboração do diagnóstico de P1 foi o ponto de partida para todo o processo (objetivo 1). O diagnóstico foi feito a partir de diferentes fontes (análise documental, testemunho da equipa responsável pelo processo educativo e observação em contexto) e permitiu identificar as suas características e as suas motivações, conhecer e explorar os seus saberes prévios e as competências já adquiridas, traçar o seu perfil de funcionalidade e as prioridades atuais de intervenção, tarefas que, tal como defende Cabral (2017), são imprescindíveis e podem fazer a diferença no processo educativo.

O diagnóstico de P1 mostrou tratar-se de uma criança com interesses diversificados e com capacidade para progredir e melhorar o seu nível de competências multinível. As suas áreas mais afetadas são a interação com os Outros, a comunicação e a linguagem, áreas consideradas pela literatura como as mais afetadas em crianças com PEA.

## **Etapa 2 – Definição e planificação pormenorizada do recurso a construir**

***(meados de junho a início de julho de 2020)***

Nesta segunda etapa, dedicada à definição e planificação do recurso a construir para P1, procedeu-se ao cruzamento dos resultados obtidos na etapa anterior, mais especificamente ao cruzamento entre os seus interesses e motivações (pontos fortes) e as dificuldades sentidas (aspectos a melhorar).

Tal como a anterior, esta etapa também foi determinante para o sucesso global do processo porque foi então que se fizeram as opções sobre o tipo de recurso, as áreas a trabalhar e a temática a privilegiar.

No caso de P1, e atendendo ao seu diagnóstico, houve a preocupação de se eleger um recurso útil em termos pedagógicos mas que tivesse uma componente lúdica, apelativa, motivadora e promotora de interação entre o utilizador e o mediador, requisitos que, de resto, são defendidos por autores como Correia (1995), Figueira, Rivas, Cabanelas (2012), Pacheco (2013) e Cabral (2017) como elementos fundamentais na seleção de recursos para trabalhar com crianças com PEA.

Considerando a proximidade temporal da entrada de P1 no 1.º ciclo, contexto em que será privilegiado o computador como ferramenta de acesso e apoio ao currículo,

optou-se pela construção de um jogo interativo para ser jogado no computador e no qual pudessem ser treinadas competências básicas e essenciais ao trabalho do dia-a-dia escolar.

Reforce-se, a este propósito, que o facto de ter sido privilegiada a programação de um jogo interativo em detrimento de outro qualquer recurso não irá ter influência nos resultados finais da investigação na medida em que o foco do estudo é o processo de criação e não o tipo de recurso daí resultante.

### **Etapa 3 – Criação de uma versão experimental do recurso**

***(mês de julho de 2020)***

Esta terceira etapa, de cariz essencialmente criativo, correspondeu à fase de criação propriamente dita e incluiu a programação do jogo interativo que se havia determinado na fase anterior. O jogo abordou a temática das tarefas da rotina diária e foi programado para treinar competências como a autonomia, a interação, a atenção/concentração e as questões da linguagem e da comunicação.

Tal como as anteriores, esta etapa foi extremamente importante porque determinou o produto a desenvolver e teve influência direta nos resultados finais obtidos.

### **Etapa 4 – Testagem da versão experimental**

***(início de agosto)***

Esta quarta etapa, feita numa única utilização do jogo por parte de P1, serviu para testar o recurso construído ao nível da sua adequação e da sua eficácia. Foi feita com base na análise de conteúdo do vídeo enviado pelos pais e permitiu a definição de aspetos a melhorar e/ou a reformular na primeira versão do jogo. À semelhança das anteriores, esta etapa foi preponderante para a continuação do processo.

### **Etapa 5 – Criação do recurso definitivo**

***(início a meados de agosto)***

Nesta quinta etapa, intimamente ligada com a anterior e correspondente à criação do recurso didático definitivo, procedeu-se à reformulação dos aspetos que a etapa da testagem considerou estarem menos conseguidos aquando da criação da versão experimental. Foi uma etapa com grande relevância para o processo global porque permitiu tornar o recurso inicial mais ajustado e mais adequado ao perfil de P1.

## **Etapa 6 – Testagem da versão definitiva do recurso**

### ***(meados de agosto a meados de setembro)***

A sexta etapa correspondeu à testagem do recurso definitivo e foi desenvolvida num Programa de Intervenção, estruturado e controlado, com a duração de 5 semanas. Tratou-se de um programa implementado pelos pais e registado em vídeo para poder ser analisado posteriormente.

Esta etapa teve um papel essencial no processo global e, em simultâneo, mostrou-se crucial para a conclusão e validação da investigação em si, na medida em que permitiu perceber as reações de P1 ao recurso criado para si (objetivo 3) e comprovar que houve efetivamente melhorias ao nível do perfil de competências multinível (objetivo 4), nomeadamente ao nível da interação de P1 com o próprio jogo e com o mediador (verificaram-se melhorias na comunicação entre P1 e a mãe), ao nível da capacidade de atenção/concentração (verificaram-se melhorias no tempo em que P1 manteve o foco na tarefa), ao nível do recurso a estereotipias (verificou-se uma redução das estereotipias à medida que P1 se sentiu mais confiante e mais seguro na tarefa) e ao nível da linguagem (verificaram-se progressos na articulação de alguns sons, maior correção na repetição das palavras isoladas e aumento do interesse pela construção frásica).

O trabalho desenvolvido nesta etapa permitiu constatar que o recurso criado se adequou ao perfil de P1, satisfaz os pais enquanto participantes diretos no estudo e alcançou, na sua perspetiva, um bom nível de usabilidade, o que, de acordo com as ideias de Correia (1995), fez dele um bom recurso didático.

## **Etapa 7 – Nova reformulação para enriquecimento do recurso criado**

### ***(última quinzena de setembro)***

Esta última etapa ocorreu após o Programa de Intervenção e serviu para corrigir e alterar pormenores que podem vir a potenciar ainda mais o recurso criado para P1. Foi uma etapa importante para a conclusão do processo na medida em que enriqueceu o produto final.

Por se considerar uma excelente opção em termos de investigação e os pais terem manifestado esse interesse por iniciativa própria na entrevista final, o Jogo Interativo – Tarefas da Rotina Diária continuará a ser utilizado por P1 e será novamente testado

num segundo Programa de Intervenção que está a ser preparado neste momento e constituirá um quarto ciclo de investigação-ação.

As ideias acima apresentadas permitem constatar que o estudo de caso desenvolvido no contexto desta investigação foi proveitoso e veio corroborar as ideias defendidas por autores como Figueira, Rivas, Cabanelas (2012), Pacheco (2013) e Cabral (2017), que se referem à construção de recursos didáticos como uma estratégia a privilegiar na intervenção com crianças com NE e a consideram como uma ajuda pedagógica imprescindível na resposta às necessidades dos alunos com mais dificuldades e à promoção da sua inclusão.

### **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Destaque-se neste campo, para juntar às condicionantes relacionadas com a COVID-19 já anteriormente referidas, o facto de ser uma temática ainda pouco explorada na literatura e com pouca teoria disponível. Encontra-se uma grande diversidade de sites, páginas e blogues relacionados com a área do Autismo e direccionados para o apoio a famílias (maioritariamente brasileiros e contendo dicas e sugestões de materiais e recursos auxiliares), encontram-se sugestões de recursos didáticos para aquisição no mercado (nomeadamente jogos educativos e livros), encontram-se sites com jogos educativos de acesso on-line (também essencialmente brasileiros), mas não se encontram muitos estudos ou investigações que abordem a temática da criação de recursos acessíveis personalizados nem que apresentem o processo em si. Neste âmbito, e ainda que de forma muito superficial, na minha pesquisa apenas consegui identificar a experiência de criação de peças de apoio à comunicação de pessoas com PEA inspiradas no sistema PECS desenvolvida pela designer Sara Ropke e relatada por Fofonka (2017), a experiência de Passerino, Avila e Bez (2010) de utilização do sistema SCALA como recurso pedagógico acessível a pessoas com PEA e as experiências de Brilha, Silva e Nunes (2015) e Golzari, Alamdarloo e Moradi (2015) de utilização de “Histórias Sociais” como instrumentos de apoio ao treino de competências em crianças com esta perturbação.

## **PROPOSTAS PARA ESTUDOS FUTUROS**

Uma vez concluída esta investigação, importa apresentar propostas de estudos futuros, seja numa ótica de continuidade do trabalho agora efetuado ou seja numa ótica mais global.

Os bons resultados obtidos neste estudo de caso específico levam a concluir que ele possa ser visto como o início de uma caminhada mais longa e proveitosa de criação de recursos didáticos personalizados para esta criança e, neste âmbito, aproveitando a vontade já manifestada pelos pais e potenciando o trabalho de diagnóstico já adiantado, surge também a hipótese de virem a ser criados novos recursos didáticos mais específicos e mais centrados na área da linguagem, que explorem nomeadamente o campo da fonologia e da sintaxe (expressão verbal, construção frásica, entre outras), por serem aqueles em que se verificam maiores dificuldades. Importa salientar que os pais de P1 desempenharam no estudo um papel ativo, fundamental e decisivo: mostraram-se gratos desde o primeiro dia, sempre disponíveis para participar em tudo o que lhes foi solicitado e revelaram uma capacidade de adaptação inequívoca aquando da necessidade de adaptação do estudo face ao surgimento da pandemia e ao encerramento inesperado das escolas.

Contudo, numa perspetiva mais abrangente, espera-se que os leitores, outros investigadores ou outros responsáveis por processos educativos de crianças com NE compreendam a utilidade pedagógica e se interessem pela investigação aqui apresentada. Na verdade, não obstante este estudo de caso ter-se centrado numa criança com PEA, a criação de recursos didáticos personalizados é uma tarefa e uma estratégia que pode ser utilizada para qualquer tipo de NE, para qualquer idade e para qualquer contexto.

Seria muito interessante, neste âmbito, poder cruzar os resultados aqui apresentados com resultados obtidos em investigações similares desenvolvidas com outros sujeitos de estudo: perceber em que medida o mesmo caminho iria promover resultados idênticos, analisar as diferenças de usabilidade dos recursos criados e até, num exercício reflexivo, ajustar estratégias e aperfeiçoar procedimentos.

## **CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA O APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO RELATIVO À TEMÁTICA**

Ainda que este estudo não permita generalizações, por se tratar de um estudo de caso único e delimitado, o facto de ter conseguido determinar um caminho viável à construção de recursos didáticos personalizados para uma criança com PEA, e de ter identificado e descrito detalhadamente as sete etapas do processo a seguir, abre a possibilidade, por um lado, do mesmo ser replicado com outras crianças com PEA e, por outro, de se constituir como um ponto de partida e um referencial para estudos de personalização de recursos didáticos acessíveis direccionados para pessoas com problemáticas de outras naturezas, sejam elas crianças ou adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatry Association (2011). DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, J. F. (2015). *A comunicação nas perturbações do espectro do autismo – Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Leiria). Recuperado de [https://scholar.google.pr/scholar?A+Comunica%C3%A7%C3%A3o+nas+Perturba%C3%A7%C3%B5es+do+Espectro+do+Autismo+Um+Estudo+de+Caso&hl=pt-PT&as\\_sdt=&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.pr/scholar?A+Comunica%C3%A7%C3%A3o+nas+Perturba%C3%A7%C3%B5es+do+Espectro+do+Autismo+Um+Estudo+de+Caso&hl=pt-PT&as_sdt=&as_vis=1&oi=scholart)

Arasaac - Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Centro de investigação educativo. Consultado em <https://arasaac.org>

Brilha, D., Siva, F., e Nunes, C. (2015). Práticas Educativas com Crianças com PEA: «Histórias Sociais» que oportunidades de interação?. *Atas do II Encontro de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 49-61. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/4561>

Cabral, M. (2017). Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Calvário, J. (2017). *O livro adaptado como instrumento de comunicação: um exemplo de utilização de tecnologia digital*. (Trabalho de Projeto, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.11/5806>

Calvário, J., Gil, H. e Sousa, C. (2018). *O livro adaptado com recurso à tecnologia digital. Uma aplicação com crianças com NEE*. In Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 13, Cáceres: actas. Cáceres: AISTI p. 1-5. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/6117>

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.

Coll, et al. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre. Artmed Editora

Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Lisboa. Companhia Nacional de Serviços

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.

Coutinho, C. (2012). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas, Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª Série. N.º 129 (18-07-06), 2918-2928

Dicas para criar atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento de crianças com autismo. Consultado em <https://www.inspiradospeloautismo.com.br/dicas-para-criar-atividades-ludicas-que-promovam-o-desenvolvimento-de-criancas-com-autismo-videos-do-instituto-ninho-azul>

Direção Regional de Educação do Centro, Centro de Recursos para a Educação Digital ESECS/ IPEiria et. Alt. (2012). *Comunicação Aumentativa*. Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPEiria.

Echeverry, I. (2010). *Ciência Cognitiva, Teoria de la Mente y Autismo*. Pensamiento Psicológico. Vol 8 (15). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Periódico revisto por pares.

Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo

Figueira, E., Rivas, M., e Cabanelas, E. (2012). La potencialidad de los materiales en la promoción de una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Fofonka, R. (2017). Designer produz peças para facilitar comunicação de crianças autistas. Consultado em

<https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2017/10/ge/noticias/590477-designer-produz-pecas-para-facilitar-comunicacao-de-criancas-autistas.html>

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação da concepção à realização* (5ª Ed.). Loures: Lusociência.

Francisco, M. (2016). *A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação*. (Relatório de Projeto, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.8/2407>

Gillberg, C. (2005). Transtornos do Espectro do Autismo. Recuperado de <http://www.caleidoscopio-olhares.org>.

Golzari, F., Alamdarloo, G. e Moradi, S. (2015, october-december). The Effectof a Social Stories Intervention on the Social Skillsof Male Students With Autism Spectrum Disorder. *SAGE Open*, 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2158244015621599>

Gonçalves, F. (2018). *Design for All: adaptação de um livro ilustrado para Crianças com Deficiência Visual*. (Dissertação de Mestrado – Mestrado em Comunicação Acessível, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria). Recuperado de <https://iconline.ipleiria.pt/biststream/10400.8/3361/1>

Gúzman, G., Putrino, N., Martínez F, & Quiroz, N. (2017). NuevasTecnologías: Puentes de comunicacióen el transtornodel espectro autista (TEA). *Terapia Psicológica*, 35 (3), 247-258. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322210612\\_](https://www.researchgate.net/publication/322210612_)

Hewitt, S. (2006). Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. In Revista Brasileira de Psiquiatria (N.º 28, 1, pp. 3-11).

Lima, C. (2012). Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção. Lisboa: Lidel

Locatelli, P. & Santos, M. (2016). Autismo: Propostas de Intervenção. *Revista Transformar*, 8.ª edição. Recuperado de <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>

Manzini, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. São Carlos, SP: UFSCar/ONEESP, [2014]. Recuperado de <http://transcricoes.com.br>

Marques, C. (2000). Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães. Coimbra: Quarteto.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

Maya, C. e Lima, C. (2017). A utilização de aplicações em iPad para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças com autismo. Recuperado de <http://repositorio.ulusiada.pt>

Munhoz, V. (2016). Como tecnologia e jogos podem ajudar a comunicação com crianças autistas?. Consultado em <https://www.tecmundo.com.br/comic-con-experience-2016/112646-tecnologia-jogos-ajudar-comunicacao-criancas-autistas.htm>

Neggers, Y. (2014). Increasing prevalence, changes in diagnostic criteria and nutritional risk factors for autism spectrum disorders. Hindawi publishing corporation. Doi: 10.1155/2014/514026

Norma ISO 9241-11 (2018). Ergonomics of human-system interaction — Part 11: Usability: Definitions and concepts. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en>

Oliveira, G., Rosa, V., Carvalho, W. e Freitas, E. (2015, maio/junho). Considerações da Aplicação do Método PECS em Indivíduos com TEA. *Estudos*, 4 (3), 303-314.

Recuperado de

<https://seer.pucgoias.edu.br/indez.php/estudos/article/view/4129/2359>

Oliveira, T. e Jesus, J. (2016, 1.º sem.). Análise de sistema de comunicação alternativa no ensino de requisitar por autistas. *Psic. da Ed.*, 42, 23-33.

Pacheco, M. (2013). Aprender através de Recursos Didáticos na Educação Pré- escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Passerino, L., Avila, B. e Bez, M. (2010, julho). SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo. *CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias da Educação*, 8 (2). Recuperado de

<https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/15224/8987>

Pereira, C. (2016). *A eficácia do PEC'S numa criança autista*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto Superior Miguel Torga). Recuperado de

<https://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/435>

Portugal, Ministério da Educação (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: dgicd (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2013). Manual de investigação em ciências sociais.

Lisboa: Grávida

Raposo, J. (2013). A Integração Curricular na Educação Pré- escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos. Ponta Delgada:

Universidade dos Açores.

Ribeiro, G. (2018). *Noo Manual de investigação. Do rigor à originalidade, como fazer uma tese no século XXI*. Contraponto Editores

Romão, G. (2017). A sensibilidade do Autista e da Literatura Infantil. In 17.º Congresso Nacional de Iniciação Científica, Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas: SEMESP

Santos, O. (2014). Recursos Didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem

Serra, D. (2010, jul./dez.). Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. *Revista de Psicologia*, 1 (2), 163-176.

Siegel, B. (2008). O Mundo da Criança com Autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.

Silva, J. (2011). Perturbações do Espectro do Autismo - factores associados à idade de diagnóstico. Artigo de Revisão Bibliográfica do Instituto de Ciências Abel Baltazar. Porto. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62228/2>

Tuckman, B. W. (2000). Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Yin, R. (2003). Case study research: Design and methods (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications. Consultado em 21-02-2020

## **ANEXOS**

# ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

## MESTRADO EM COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL

Politécnico de Leiria – 2018/2020

Carta de apresentação do estudo

**Tema:** Construção de recursos didáticos acessíveis que sejam personalizados e ajustados para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

**Investigadora:** Maria da Conceição Marques Fialho, [mcfialho@eprosa.pt](mailto:mcfialho@eprosa.pt) telemóvel: 96xxxxxxx

**Orientação:** Nuno Fragata Marques (Escola Superior de Artes e Design, Politécnico de Leiria)

**Coorientação:** Carla Freire (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria)

**Descrição:** A presente investigação tem como finalidade a conceção, criação e teste de um recurso didático acessível personalizado para uma criança com PEA. Neste sentido, é essencial que o estudo parta do diagnóstico da criança, para que se possa adequar o(s) recurso(s) aos seus interesses e necessidades reais, de forma a promover a melhoria da sua capacidade comunicativa.

### Objetivos:

Para que possamos saber como construir recursos didáticos acessíveis para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) que estejam adaptados às suas características, interesses e necessidades reais e promovam a sua capacidade comunicativa, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Identificar as características, interesses e necessidades da criança em estudo, de modo a traçar um diagnóstico correto e preciso do seu perfil de funcionalidade e das suas motivações;
2. Descrever as estratégias de construção de recursos acessíveis para crianças com PEA consideradas adequadas à criança em estudo;
3. Descrever o processo de construção do(s) recurso(s) didático(s) personalizado(s) para a criança em estudo;
4. Perceber se a utilização do(s) recurso(s) didático(s) construído promove o aumento da capacidade comunicativa da criança com PEA.

### Metodologia

O estudo de caso é de carácter exploratório e descritivo, com vista a procurar a melhor forma de construir recursos didáticos acessíveis e personalizados a crianças com PEA. Para dar resposta aos objetivos do estudo, pretende utilizar-se as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Análise documental do processo da criança em estudo, para traçar o diagnóstico da criança, assim como conhecer as suas necessidades e interesses;
- Observação da criança em estudo, para conhecer o seu perfil de competências, assim como as suas necessidades e interesses, e posteriormente testar o(s) recurso(s) didático(s) construído(s);
- Inquérito por entrevista semiestruturada a alguns dos participantes no processo educativo, para conhecer o perfil de competências da criança, assim como as suas necessidades e interesses;
- Inquérito por FocusGroup a alguns dos participantes no processo educativo, após a aplicação dos recursos, para analisar as reações da criança face aos recursos.

**Participação e Confidencialidade:**

Ao longo do projeto será necessário realizar a captura de algumas imagens (fotografia e vídeo) que permitam o desenvolvimento do estudo e o registo da própria atividade para efeitos de apresentação final da dissertação, sendo destruídas logo que possível. Os resultados serão apresentados com recurso a codificação, acautelando todas as questões éticas no que se refere à proteção dos dados da entidade e das pessoas envolvidas, garantindo o seu anonimato. A participação no estudo é voluntária, pelo que em qualquer momento pode interromper a mesma, sem qualquer tipo de prejuízo. No caso de existir alguma dúvida, pode contactar livremente a investigadora.

Obrigada pela colaboração!

A investigadora,

Maria Fialho

## ANEXO 2 – PEDIDO DE COLABORAÇÃO PARA O ESTUDO

Ex.m<sup>o</sup> Sr.<sup>o</sup> Diretor do Agrupamento de Escolas XXX

**Assunto:** Apresentação de Estudo de Investigação e Pedido de Colaboração

Eu, Maria da Conceição Marques Fialho, docente de Educação Especial, estou a desenvolver uma dissertação no âmbito do Mestrado em Comunicação Acessível do Politécnico de Leiria, sob a orientação do professor Nuno Fragata e a coorientação da professora Carla Freire.

O estudo a realizar tem como propósito a construção de recursos didáticos acessíveis e personalizados para crianças com PEA com vista à promoção da sua capacidade comunicativa. Trata-se de um estudo centrado na conceção, criação e teste de um recurso didático acessível e personalizado para uma criança com PEA, pelo que o mesmo será construído por medida, a partir do diagnóstico, adequando-se aos seus interesses e necessidades reais, com vista a promover a melhoria da capacidade comunicativa.

Ao longo do projeto será necessário realizar um registo audiovisual, para complemento da observação da aplicação dos recursos, assim como a recolha de dados, que permitam o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, será enviada uma carta de explicação do estudo e respetivo consentimento informado ao encarregado de educação da criança, assim como a todos os participantes, acautelando todas as questões éticas. Os resultados serão apresentados com recurso a codificação, protegendo os dados da entidade e das pessoas envolvidas.

Considerando a informação acima mencionada, venho por este meio solicitar a Vossa colaboração e autorização para realização do estudo no Vosso Agrupamento, que sirva de suporte prático à minha dissertação de mestrado, contribuindo, ainda, para o aumento do conhecimento científico nesta área.

Anexo, a este pedido de colaboração, a carta de apresentação do estudo, encontrando-me ao Vosso dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Agradeço desde já a atenção dispensada e aguardo a Vossa melhor resposta ao assunto.

Faro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

(A investigadora Maria Fialho)

## **ANEXO 3 – CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (EDUCADORA E TERAPEUTA DA FALA)**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO**

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

*Por favor, leia com atenção a carta de estudo e a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

Eu, Maria da Conceição Marques Fialho, docente de Educação Especial, estou a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Comunicação Acessível do Politécnico de Leiria, sob a orientação do professor Nuno Fragata e a coorientação da professora Carla Freire.

O estudo a realizar tem como propósito a construção de recursos didáticos acessíveis e personalizados para crianças com PEA com vista à promoção da sua capacidade comunicativa. Trata-se de um estudo centrado na conceção, criação e teste de recursos didáticos acessíveis e personalizados para uma criança com PEA, pelo que serão construídos por medida, a partir do diagnóstico, adequando-se aos seus interesses e necessidades reais, com vista a promover a melhoria da capacidade comunicativa.

Neste âmbito, e conforme referido na carta de apresentação do estudo, será necessário realizar um registo audiovisual, para complemento da observação da aplicação dos recursos, assim como a recolha de dados, que permitam o desenvolvimento do estudo. Os resultados serão apresentados com recurso a codificação, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

A sua participação no estudo não constitui prejuízos e será voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade, o anonimato e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa existir. Grata pela sua atenção!

XXX, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(A investigadora Maria Fialho)

#### **Consentimento do participante**

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a minha participação no estudo sobre a “Construção de recursos didáticos acessíveis e personalizados para crianças com PEA que promovam a sua capacidade comunicativa”, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome \_\_\_\_\_

BI/CC N.º: \_\_\_\_\_ VALIDADE \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, XXX.

## **ANEXO 4 – CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (PAIS DO SUJEITO DE ESTUDO)**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO**

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

*Por favor, leia com atenção a carta de estudo e a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

Eu, Maria da Conceição Marques Fialho, docente de Educação Especial, estou a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Comunicação Acessível do Politécnico de Leiria, sob a orientação do professor Nuno Fragata e a coorientação da professora Carla Freire.

O estudo a realizar tem como propósito a construção de recursos didáticos acessíveis e personalizados para crianças com PEA com vista à promoção da sua capacidade comunicativa. Trata-se de um estudo centrado na conceção, criação e teste de recursos didáticos acessíveis e personalizados para uma criança com PEA, pelo que serão construídos por medida, a partir do diagnóstico, adequando-se aos seus interesses e necessidades reais, com vista a promover a melhoria da capacidade comunicativa.

Neste âmbito, e conforme referido na carta de apresentação do estudo, será necessário realizar um registo audiovisual, para complemento da observação da aplicação dos recursos, assim como a recolha de dados, que permitam o desenvolvimento do estudo. Os resultados serão apresentados com recurso a codificação, garantindo o anonimato de todas as pessoas envolvidas.

A participação do seu educando não constitui prejuízos e será voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade, o anonimato e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo.

Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa existir. Grata pela sua atenção!

XXX, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(A investigadora Maria Fialho)

#### **Consentimento do participante**

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo sobre a “Construção de recursos didáticos acessíveis e personalizados para crianças com PEA que promovam a sua capacidade comunicativa”, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do aluno (menor): \_\_\_\_\_

Nome do responsável (adulto): \_\_\_\_\_

Grau de parentesco ou tipo de representação: \_\_\_\_\_

BI/CC N.º: \_\_\_\_\_ VALIDADE \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_, XXX

## ANEXO 5 – ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROCESSO INDIVIDUAL DO ALUNO

**Nota inicial:** Para além da matrícula, ficha biográfica e registos trimestrais de avaliação global, no PIA de P1 constam os seguintes documentos:

- Relatório Médico de Diagnóstico, datado de junho de 2018 (RMD);
- Ficha de sinalização à EL, submetida pelos pais em setembro de 2018 (FSELI);
- Relatório da Equipa Local de Intervenção Precoce – ELI (RELI) e Plano de Intervenção Individual Precoce (PIIP), datados de janeiro de 2019;
- Relatório Técnico-Pedagógico de Operacionalização das Medidas Multinível do Dec. Lei 54/2018, datado de julho de 2019 (RTP);
- Plano de Desenvolvimento de Competências de Autonomia e Desenvolvimento Pessoal e Social, datado de janeiro de 2020 (PDCADPS);

| Tópicos/Temas                        |  | Documento | Informações relevantes para o estudo   |
|--------------------------------------|--|-----------|--|
| Biografia e História com pree nsiv a | Género                                 | (todos)   | - género masculino   |
|                                      | Idade                                  | (todos)   | - 5 anos (17/10/2014)  |
|                                      | Gestação e nascimento                  | RELI      | - parto eutócico, 40 semanas e 5 dias<br>- gestação e gravidez sem complicações;<br>- apgar 9 ao 1.º minuto e 10 ao 5.º minuto   |
|                                      | Desenvolvimento global nos 1.ºs tempos | RELI      | - alimentação natural até aos 20 meses<br>- começou a sentar-se aos 6 meses<br>- iniciou a marcha aos 12 meses   |
|                                      | Família                                | RELI      | - segundo filho do casal<br>- vive com os pais, ambos com 45 anos, e o irmão de 8 anos<br>- os avós paternos, que vivem muito próximos são uma rede informal de apoio (esteve ao seu cuidado diário até entrar para a escola aos 3 anos e meio/ 4 anos)  |
| Diagnóstico médico                   |  | (todos)   | - perturbação do neurodesenvolvimento, com compromisso na comunicação verbal e não verbal, socialização e comportamento com características sugestivas de Perturbação do Espectro do Autismo<br>- estrabismo no olho direito<br>- recorre a estereotípias com frequência (rodopiar objetos)<br>- tom de voz desajustado: produz sons altos, agudos e estridentes |

| Tópicos/Temas  | Documento   | Informações relevantes para o estudo  |
|--|-------------|---|
| <p><b>Perfil de funcionalidade (de acordo com a CIF-CJ (Classificação Internacional da Funcionalidade)</b></p> | <p>RELI</p> | <p><b>a) Funções do corpo</b></p> <p><u>Funções mentais específicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alterações graves ao nível da função da atenção (b. 140.3)</li> <li>- alterações graves ao nível da divisão da atenção (b. 1402.3)</li> <li>- alterações moderadas nas funções psicomotoras (b. 147.2)</li> <li>- <i>consegue manter a atenção durante 10 minutos numa tarefa manipulativa em ambiente organizado e com temas do seu interesse (números, animais, cores)</i></li> <li>- <i>a sua capacidade de atenção diminui quando existem outros estímulos</i></li> <li>- <i>difficuldade em manter a atenção em caso de ter que partilhar a atenção</i></li> <li>- <i>difficuldade em manter posturas corretas quando está sentado. Quando se cansa encosta-se à mesa e chega a querer deitar-se.</i></li> <li>- <i>pouca dissociação dos segmentos das mãos /pouco controlo de movimentos</i></li> <li>- <i>pouca estabilidade dos ombros e antebraço, não posiciona bem o pulso nem a mão durante atividades gráficas</i></li> <li>- <i>falta de estabilidade nos segmentos proximais que condiciona a manipulação e a destreza de movimentos finos da mão</i></li> </ul> <p><u>Funções cognitivas de nível superior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alterações moderadas na organização e planeamento</li> </ul> <p><u>Funções sensoriais e dor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alterações moderadas ao nível das funções auditivas (b230.2)</li> <li>- <i>difficuldade em processar a informação auditiva para cumprir ordens em sequência e vulnerabilidade na modulação. Os sons mais intensos continuam a condicionar a sua capacidade de atenção e organização do comportamento.</i></li> <li>- alterações moderadas ao nível das funções vestibulares de movimento (b2352.2)</li> <li>- alterações moderadas na função proprioceptiva (b260.2)</li> <li>- <i>pouca discriminação da informação e gradação do movimento e da força. Por vezes exagera na força exercida ao manipular objetos e outras vezes exerce força insuficiente; é-lhe difícil perceber como posicionar a mão para a manipular.</i></li> </ul> <p><u>Funções da voz e da fala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alterações moderadas ao nível das funções de articulação (d320.2)</li> </ul> <p><b>a) Atividade e Participação</b></p> <p><u>Aprendizagem e Aquisição de conhecimentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades graves em aprender através do jogo simbólico (d1313.3)</li> <li>- <i>Manipula os objetos, fá-los rodopiar e observa o movimento produzido pelo mesmo, não os utilizando para a sua função.</i></li> <li>- dificuldades moderadas em adquirir sintaxe (d1332.2)</li> <li>- <i>Produz frases com duas ou três palavras nem sempre perceptíveis</i></li> <li>- dificuldades moderadas em adquirir linguagem (d134.2), necessitando de aumentar o seu léxico</li> </ul> |

| Tópicos/Temas                     | Documento    | Informações relevantes para o estudo  |
|-----------------------------------|--------------|---|
| <b>Acompanhamento médico</b>      | PIIP         | - acompanhado regularmente pelas seguintes especialidades: medicina geral e familiar/médico de família, pediatria, oftalmologia, otorrino, dentista, neurodesenvolvimento, ...  |
| <b>Acompanhamento terapêutico</b> | RELI<br>PIIP | - Terapia Ocupacional desde fevereiro de 2018 a nível particular<br>- Terapia da Fala desde maio de 2018 a nível particular<br>- Psicologia da responsabilidade da APPC da zona onde reside   |
| <b>Informações escolares</b>      | RTP          | <p>- incluído pelo segundo ano na única sala de pré-escolar existente na escola que frequenta (uma sala de pré-escolar da rede pública com 20 crianças)</p> <p>- fez uma boa adaptação aos adultos, menos boa aos pares</p> <p>- já interiorizou algumas rotinas e dinâmicas da sala/grupo</p> <p>- é acompanhado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (SNIPI), nomeadamente pela Intervenção Precoce na Infância (IPI) da zona onde reside desde setembro de 2018, momento em que foi referenciado pelos pais</p> <p>- ao abrigo do Dec.Lei 54/2018, de 6 de julho, beneficia das seguintes medidas com cariz inclusivo registadas no seu Relatório Técnico-Pedagógico:</p> <p><u>Medidas Universais (art. 8.º)</u></p> <p>a) Diferenciação pedagógica</p> <p>d) Promoção do comportamento pró-social</p> <p>e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos</p> <p><u>Medidas Seletivas ( art. 9.º)</u></p> <p>d) Antecipação e Reforço das Aprendizagens</p> <p><u>Medidas Adicionais (art. 10.º)</u></p> <p>d) Desenvolvimento de Metodologias e estratégias de ensino estruturado</p> <p>e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social</p> <p>- usufrui de apoio direto da docente de Educação Especial</p> <p>- necessita de supervisão permanente, pelo que há uma assistente operacional que o supervisiona e apoia dentro da sala sempre que necessário</p> <p>- em processo de avaliação pelo Centro de Recursos TIC para a Educação Especial com a seguinte justificação:</p> <p><i>“é benéfico que o aluno beneficie de ensino estruturado e, nesse contexto, importa fazer uma aferição dos equipamentos que serão mais adequados para potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno”.</i></p> |

| Tópicos/Temas                        | Documento      | Informações relevantes para o estudo   |
|--------------------------------------|----------------|--|
| <b>Interesses e motivações</b>       | RTP<br>PIIP    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- adora ouvir música e gosta de cantar</li> <li>- interessa-se por números, letras e formas</li> <li>- puzzles e jogos simples de tabuleiro</li> <li>- correr e brincar em parques exteriores/ chutar a bola</li> <li>- brincar com a sua cadela de estimação</li> <li>- andar de bicicleta e motinha</li> <li>- chutar a bola</li> <li>- brincar ao “faz de conta” com casinhas e carrinhos em pista</li> <li>- jogar jogos no computador</li> <li>- ver livros e “fingir” que os lê para outras pessoas</li> </ul>  |
| <b>Perfil de competências atuais</b> | RTP<br>PDCADPS | <p><b>Domínio da Cognição</b><br/> <u>d1313 aprender através do jogo simbólico</u>: manipular alguns objetos com intencionalidade<br/> <u>d1550 adquirir competências básicas</u>: identifica e nomeia as cores básicas e secundárias, nomeia formas geométricas, organiza peças de várias formas, constrói uma torre com cubos, nomeia conceitos pequeno/grande, igual/diferente, curto/comprido<br/> <u>d161 dirigir a atenção</u>: estar concentrado numa atividade concreta que seja do seu agrado</p> <p><b>Domínio Motor</b><br/> <u>d440 movimentos finos da mão</u>: encaixar peças num tabuleiro, completar puzzles com várias peças, produzir garatujas</p> <p><b>Domínio da Cognição e Linguagem</b><br/> <u>d310 comunicar e receber mensagens orais</u>: responder a pedidos simples e claros<br/> <u>d315 comunicar e receber mensagens não verbais</u>: mostrar que não quer realizar determinada atividade através da postura e dos gestos<br/> <u>d330 falar</u>: articular algumas palavras monossilábicas e dissilábicas, contruir pequenas frases simples mas o seu discurso é, por vezes, impercetível</p> <p><b>Domínio da Autonomia</b><br/> <u>d490 higiene, alimentação e vestir</u>: ir sozinho à casa de banho (com supervisão do adulto), pegar na colher para comer, vestir algumas peças simples de roupa</p> <p><b>Domínio da Socialização</b><br/> <u>d710 interações interpessoais básicas</u>: brincar ao lado dos pares, procurar o adulto quando necessita, colaborar com o adulto em jogos do seu interesse</p> |

| Tópicos/Temas               | Documento   | Informações relevantes para o estudo  |
|-----------------------------|-------------|---|
| Dificuldades diagnosticadas | RTP<br>PIIP | <p>- agitação motora<br/>- faz birras quando contrariado/atira-se ao chão e chega a ser agressivo</p> <p><b>Domínio da Cognição</b><br/> <u>d1313 aprender através do jogo simbólico</u>: utilizar alguns objetos pela sua função, reproduzir ações diárias<br/> <u>d1550 adquirir competências básicas</u>: desenhar uma figura humana completa<br/> <u>d161 dirigir a atenção</u>: ficar sentado junto dos seus pares, concentrar-se numa atividade dirigida para o grande grupo, concentrar-se numa atividade que não lhe desperte atenção, prestar atenção a histórias longas</p> <p><b>Domínio Motor</b><br/> <u>d440 movimentos finos da mão</u>: pegar corretamente no lápis e nos pincéis (por exemplo), manusear ferramentas como tesoura, moldar plasticina ou outras pastas moldáveis (não aceita as texturas), imitar movimentos verticais e horizontais (grafismos)</p> <p><b>Domínio da Cognição e Linguagem</b><br/> <u>d310 comunicar e receber mensagens orais</u>: responder oralmente a perguntas simples, questões, instruções (apesar de já estar melhor a este nível)<br/> <u>d315 comunicar e receber mensagens não verbais</u>: adequar a sua comunicação não verbal à sua vontade/intenção<br/> <u>d330 falar</u>: articular corretamente palavras com mais sílabas e alguns sons como o p, b, s, z, f</p> <p><b>Domínio da Autonomia</b><br/> <u>d490 higiene, alimentação e vestir</u>: concluir as tarefas sozinho e com correção</p> <p><b>Domínio da Socialização</b><br/> <u>d710 interações interpessoais básicas</u>: interagir com os seus pares, obedecer e cumprir ordens, reagir adequadamente às chamadas de atenção sem fazer birra, manter-se sentado em atividades de grupo durante um período longo, esperar pela sua vez</p> |

| Tópicos/Temas                         | Documento           | Informações relevantes para o estudo  |
|---------------------------------------|---------------------|---|
| <b>Facilitadores e Barreiras</b>      | RTP<br>RELI<br>PIIP | <p><b>Facilitadores</b><br/> <u>da escola (ambientais organizacionais, motivacionais, apresentação):</u> produtos e tecnologias, família próxima (apoio e relação), profissionais de saúde e terapeutas, profissionais da área da educação, organização do espaço, organização do tempo, realização de tarefas simples a par ou em pequeno grupo, utilização de rótulos e pistas visuais, elogios e comentários aos comportamentos e progressos, utilização de material manipulativo, utilização consistente de rotinas, uso de linguagem inclusiva</p> <p><u>do contextos familiar:</u> postura ativa, consciente, colaborante e respeitosa para tomar decisões em conjunto, disponibilidade e envolvimento, estimuladores do processo de desenvolvimento</p> <p><b>Barreiras</b><br/> <u>da escola (ambientais, organizacionais, motivacionais, apresentação):</u> qualidade do som na sala, espaço de circulação reduzido em sala de aula, falta de recursos humanos para um apoio mais regular</p> <p><u>individuais:</u> fraca capacidade de atenção/concentração, dificuldade em manter uma postura correta quando se senta, desinteresse por atividades gráficas, pouca tolerância às chamadas de atenção,</p> |
| <b>Metas/ Objetivos a desenvolver</b> | PIIP<br>PDCADPS     | <p>As prioridades de intervenção com P1 no ano letivo 2019/2020 são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- incluir-se na dinâmica da turma;</li> <li>- cuidar da sua higiene pessoal;</li> <li>- seguir instruções e regras;</li> <li>- comunicar de forma clara;</li> <li>- aumentar a capacidade de atenção/concentração;</li> <li>- adquirir mais capacidade ao nível da motricidade fina</li> </ul> <p><u>Na área específica da comunicação e linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressar-se de forma suficientemente clara para ser entendido por colegas e adultos;</li> <li>- aumentar progressivamente o seu leque vocabular;</li> <li>- utilizar frases progressivamente mais completas</li> </ul>  |

| Tópicos/Temas      | Documento | Informações relevantes para o estudo  |
|--------------------|-----------|---|
| Outras informações | RELI      | <p>Resultados da Avaliação:<br/> <i>“...observamos que as dificuldades mais acentuadas são no domínio da comunicação e linguagem; manipulativas e interação social, que limitam o seu normal desenvolvimento e o seu nível de participação nas atividades típicas para a sua idade e contexto social...”</i></p> <p><i>“... Perante os resultados da avaliação, considera-se que é uma criança com elegibilidade para integrar o SNIPI ao abrigo do DL n.º 281/2009, de 6 de Outubro. Também se considera ser uma criança elegível para integrar a Educação Inclusiva ao abrigo do DL n.º54/2018, de 6 de Julho, e usufruir das medidas adequadas à sua problemática, entre as quais consideramos benéfico o P1 vir a usufruir de um ensino estruturado...”</i></p> |

## ANEXO 6 – REGISTO DA OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO

Estas quatro observações, feitas durante o mês de março, em contexto de sala de pré-escolar, possibilitaram a recolha de dados importantes para o enriquecimento da caracterização de P1 e de pistas relevantes para a construção de recursos personalizados que estejam adaptados aos seus interesses e necessidades.

O objetivo foi, igualmente, perceber a reação e a atitude de P1 perante os recursos didáticos que tem disponíveis na sala de aula e já utiliza em contexto escolar para que, a partir dessa análise, seja possível planificar traçar possíveis caminhos a seguir.

**1.ª observação      Data: 06/03/2020      Intervalo de tempo: 2 horas (9h/11h)**

| Hora | Atividade                          | Registo de observação   | Outras informações   |
|------|------------------------------------|---|--|
| 9h00 | Entrada/<br>recepção aos<br>alunos | <ul style="list-style-type: none"> <li>- chegou à sala pela mão da mãe; vinha calmo. Entrou, sorriu e disse <i>Bom dia</i> em voz bem alta.</li> <li>- deu um beijo à assistente operacional e à educadora, circulou por entre os colegas e dirigiu-se para o espaço das brincadeiras onde esteve calmo e agarrou de imediato um objeto que rodopia; sentou-se no chão com as pernas em w e ficou a rodopiar o objeto, fazendo sons a acompanhar o movimento. <i>vuuu, vuuu, vuuu, ...</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- não articulou bem as palavras mas percebeu-se o que disse.</li> <li>- quando o objeto para, grita “<i>boa</i>” e recomeça.</li> </ul>   |
| 9h10 | Marcação da<br>presença            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao sinal da educadora, P. foi sozinho para uma fila organizada para marcar a presença. Apesar da agitação e da manifestação de felicidade, manteve-se na fila até ser a sua vez.</li> <li>- para marcar a presença os alunos escrevem o seu nome, da forma que sabem, numa grelha própria para o efeito; P. pegou na caneta verde e fez vários riscos verticais enquanto nomeava em voz bastante alta as letras do seu primeiro nome.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a educadora referiu que o facto de esperar na fila já é um progresso significativo; em setembro não o conseguia...</li> <li>- a educadora referiu que ele escolhe sempre a cor verde</li> </ul> |

| Hora  | Atividade   | Registo de observação  | Outras informações   |
|-------|---|--|--|
| 9h20  | Atividade no tapete: canção do bom dia e apresentação das tarefas a desenvolver | <p>- P. não foi de imediato para o tapete; ficou a brincar sozinho e a circular pelo espaço. Em dado momento parou, mostrou-se interessado na música e foi sentar-se no meio da roda que os colegas fizeram no tapete. Acompanhou as canções do grupo, mostrando-se atento mas agitado e feliz.</p> <p>- No momento do grupo se sentar nas suas cadeiras, P. recusou sentar-se para realizar a tarefa proposta. Foi circulando entre os colegas e vendo o que estavam a fazer.</p> <p>- P. foi ter com a educadora, puxou-lhe o braço/mão e disse "<i>computador, rio, jogo, anda</i>"</p> | <p>- não articulou bem todas as palavras nas frases mas canta com intencionalidade.</p> <p>- a educadora diz que ele gosta muito de ver imagens tranquilizantes com som do rio e gosta muito de jogar jogos no computador. No entanto, refere também que necessita de muito apoio nos jogos porque faz tudo apressadamente em sem rigor.</p>                                   |
| 9h45  | Computador com a assistente operacional   | <p>- P. foi sentar-se no computador com a assistente operacional. Sabe selecionar sozinho o jogo que quer. Mostra-se feliz e agradado, fazendo imensos sons e dizendo palavras e frases sem grande estruturação "<i>Ai, jogo, espera, bombeiros, escola, pára, jogo, (o seu nome próprio) ...</i>"</p>   | <p>- quando repreendido ou chamado à atenção não gosta. Diz "<i>para</i>", faz intenção de dar uma palmada à supervisora sem lhe tocar e continua com o mesmo comportamento de jogar apressado e sem rigor.</p> <p>-a educadora refere que apesar da agitação e da necessidade de reforços constantes, nesta atividade P. consegue focar-se mais do que em outras tarefas.</p> |
| 10h15 | Atividade de grupo: jogo de memória/rimas                                       | <p>- Ao perceber que o grupo estava sentado e ia jogar ao jogo da memória/rimas, foi sentar-se no seu lugar. Sentou-se com os pés debaixo do corpo. Participou na atividade mas de uma forma pouco assertiva: responde sem ser a sua vez, levanta-se, grita e não deixa os colegas ouvir. A educadora chamou-o à atenção e convidou-o a sentar-se perto dela, para o poder controlar melhor. P. foi para o colo dela mas manteve o comportamento anterior.</p>   |  |

| Hora  | Atividade | Registo de observação   | Outras informações  |
|-------|-----------|---|---|
| 10h30 | Intervalo | <p>- Ao sinal da educadora P. vai para a fila para ir à casa de banho fazer a higiene, lanchar e brincar no recreio.</p> <p>No recreio P. é vigiado e orientado pela assistente operacional; depois de beber o leite e comer as bolachas sentado no banco em frente à sala, com os colegas, brinca livremente. É autónomo. Anda de baloiço, circula pelo espaço a falar alto, para e fica a observar as brincadeiras dos colegas e quer participar em algumas. No entanto, não cumpre as regras e entra na brincadeira como e quando quer. Os colegas reconhecem as suas características, aceitam-no e não se zangam.</p> | <p>- no final do intervalo, quando os colegas voltaram para a sala respondendo à chamada da educadora, P. ficou no baloiço e recusou-se a entrar na sala. A assistente operacional ficou a supervisioná-lo.</p> |

2.ª observação Data: 09/03/2020

Intervalo de tempo: 2 horas (9h/11h)

| Hora | Atividade                          | Registo de observação   | Outras informações   |
|------|------------------------------------|---|--|
| 9h00 | Entrada/<br>recepção aos<br>alunos | <p>- chegou à sala pela mão da auxiliar (que o recebeu na entrada da escola); vinha calmo. Disse <i>Bom dia</i> em voz bem alta assim que entrou e foi imediatamente mexer num saco com livros que está debaixo da mesa de leitura.</p> <p>- deu um beijo e um abraço à educadora quando ela se dirigiu a ele</p> <p>- a educadora deu-lhe a indicação para despir o casaco e ir para a fila da marcação das presenças; ele fez a primeira tarefa corretamente mas em vez de ir para a fila foi para o espaço das brincadeiras rodopiar uma bacia grande no chão. Enquanto o objeto roda "P" põe-se de joelhos, quase deitado, a vê-lo rodopiar e a fazer sons.</p> | <p>- a educadora diz que P. repete esse ritual todas as manhãs: entrar, cumprimentar os adultos, dirigir-se ao saco dos livros para os abrir e fechar e voltar a pôr no mesmo sítio.</p> <p>- a educadora refere que também esta ação é diária</p> |

|      |   |  |  |
|------|---|--|--|
| 9h10 | Marcação da presença  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- P. foi novamente chamado para a fila; ouviu a chamada, olhou para a educadora mas continuou a brincar</li> <li>- A educadora foi buscar P. e encaminhou-o para a folha das presenças; desta vez a educadora segurou-lhe na mão e ajudou-o a escrever o seu nome com letras maiúsculas de imprensa; “P” foi fazendo os movimentos da mão ao mesmo tempo que soletrava em voz alta todas as letras que ia escrevendo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- também hoje voltou a escolher o marcador verde para marcar a sua presença.</li> </ul>   |
| 9h20 | Atividade no tapete: canção do bom dia e apresentação das tarefas a desenvolver | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quando acabou de escrever o seu nome, P. dirigiu-se para o tapete e sentou-se no meio da roda feita pelos colegas. Sentou-se sobre os joelhos, com as pernas em W e ficou a observar tudo e a aguardar que a educadora se sentasse junto ao grupo. Enquanto esperava começou também a circular de joelhos pela roda e a olhar alguns colegas nos olhos e a observar-lhes a boca e o que estavam a dizer.</li> <li>- acompanhou as canções do grupo, mostrando-se feliz; sabe as letras das canções do bom dia e do inverno e participou com intencionalidade (faz os gestos e canta com voz alta, embora por vezes vá num ritmo mais acelerado do que o do grupo).</li> <li>- Quando a Educadora começou a explicar o trabalho P. saiu da roda e foi para o espaço das brincadeiras. Apanhou novamente a bacia e dois carrinhos e começou a brincar e a falar sozinho.</li> <li>- no momento em que percebeu que se tratava de uma atividade de reconhecimento de palavras e de associação de imagens P. deixou a brincadeira e foi sentar-se ao colo da educadora para ver como se fazia o trabalho.</li> <li>- Após a explicação do trabalho a desenvolver P. foi distribuir as caixas de material pelos colegas, enquanto eles se sentavam nas suas cadeiras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- não articulou bem todas as palavras nas frases mas canta com intencionalidade.</li> <li>- a educadora diz que ele gosta muito de ver imagens tranquilizantes com som do rio e gosta muito de jogar jogos no computador. No entanto, refere também que necessita de muito apoio nos jogos porque faz tudo apressadamente em sem rigor.</li> <li>- a educadora refere que esta tarefa é especificamente para P: ele reconhece as fotografias dos colegas e consegue entregar; enquanto isso vai decorando os nomes dos colegas e vendo como se escrevem (porque cada caixa tem o nome e a foto). A educadora refere que P. adora ser responsável por essa tarefa e a desenvolve muito bem.</li> </ul> |

|       |   |  |   |
|-------|---|--|---|
| 9h45  | Aula de Ed. Física (com um professor externo) | <p>- P. levantou-se e dirigiu-se para a porta assim que percebeu que tinha chegado o professor de Ed. Física. Correu até à porta e gritou diversas vezes as palavras <i>bola</i>, <i>ginástica</i> e o seu <i>nome próprio</i>, como que a dizer que ia fazer aula de Ed. Física.</p> <p>- P. acompanhou as atividades iniciais com o grupo (aquecimento) mas assim que recebeu uma bola desligou-se do grupo e esteve a brincar sozinho com a bola. P. recusou juntar-se ao grupo e realizar as tarefas propostas mas nunca largou a bola que o professor lhe tinha dado. Respondeu de forma positiva quando a auxiliar foi ter com ele e lhe disse que podiam jogar os dois. Percebe-se que P. tem um controlo satisfatório com a bola, sabe passar a bola, chutar, corre para a ir apanhar, ...</p> | <p>-verifica-se que o incumprimento das orientações e das regras da atividade não está relacionado com a não compreensão ou com a incapacidade; P: percebe a mensagem que lhe é transmitida.</p> <p>-durante a interação com o adulto, em contexto de atividade com bola, P. vai dizendo palavras chave: <i>boa</i>, <i>bola</i>, <i>apanha</i>, <i>fixe</i>, <i>tu</i>, o seu nome próprio. Também ri muito e emite sons que mostram alegria e satisfação.</p> |
| 10h30 | Intervalo                                     | <p>- No final da aula de Ed. Física, ao sinal da educadora, P. para a fila para ir à casa de banho fazer a higiene, lanchar e brincar no recreio.</p> <p>A rotina do intervalo foi semelhante à descrita na 1.ª observação: vigiado e orientado pela assistente operacional; depois de beber o leite e comer as bolachas sentado no banco em frente à sala, com os colegas, brinca livremente. É autónomo. Anda de baloiço, circula pelo espaço a falar alto, pára e fica a observar as brincadeiras dos colegas e quer participar em algumas. No entanto, não cumpre as regras e entra na brincadeira como e quando quer.</p>   | <p>- no final do intervalo P. voltou para a sala quando os outros meninos voltaram e foi de imediato para junto da educadora, a correr, agitado, dizendo as palavras letras (para concluir o trabalho iniciado antes da Ed. Física) e rio (porque gosta de ver e ouvir músicas relaxantes do youtube onde ele reconhece a imagem de um rio).</p>  |

3.ª observação      Data: 11/03/2020      Intervalo de tempo: 2 horas (9h/11h)

| Hora | Atividade  | Registo de observação  | Outras informações   |
|------|--|--|--|
| 9h00 | Entrada/<br>recepção aos<br>alunos   | <p>- chegou à sala pela mão da mãe e entrou a falar alto e a dizer frases impercetíveis. Foi a educadora quem lhe disse Bom dia e lhe pediu que cumprimentasse. Respondeu <i>Não</i>.</p> <p>- <i>não se despediu da mãe e dirigiu-se para o saco dos livros que está debaixo da mesa de leitura. Sentou-se no chão, tirou alguns livros do saco e começou a folheá-los e a fingir que estava a ler em voz alta.</i></p> <p>- <i>do seu discurso rápido e estridente, apenas se percebiam algumas palavras: lobo, rato, leão, comeu, árvore, história, livro (algumas das quais muito repetidas).</i></p>  | - a educadora refere que há dias em que P. vem mais desorganizado de casa, por alguma questão que não correu tão bem, facto que influencia todo o seu comportamento em sala de aula. |
| 9h10 | Marcação da<br>presença  | - ao sinal da educadora, P. recusou-se a ir marcar a presença, respondendo <i>Não</i> . Só foi marcar a presença mais tarde, com a ajuda da assistente operacional.  |  |
| 9h20 | Atividade no<br>tapete:<br>canção do<br>bom dia e<br>apresentação<br>das<br>tarefas a<br>desenvolver | <p>- P. não foi de imediato para o tapete, continuou a sua atividade livre com os livros.</p> <p>- no decorrer da atividade do tapete, quando ouviu a educadora e os colegas começarem a cantar a canção do bom dia, P. interrompeu o seu próprio discurso, ficou muito parado a escutar e acabou por ir sentar-se na roda com os colegas para participar. Começou de imediato a fazer os gestos, a cantar alto, Acompanhou as canções do grupo, mostrando-se feliz.</p> <p>- quando as canções acabaram P. saiu da roda e foi para o espaço das brincadeiras buscar a bacia que gosta de rodopiar.</p> <p>- quando a educadora o chamou para trabalhar e para arrumar os livros que havia deixado espalhados, recusou gritando <i>Não, o P. não, a (nome da educadora)</i>. Continuou a rodopiar a bacia e a vê-la girar, enquanto faz os mesmos sons <i>vuuu,,vuuu, vuuuu</i>.</p> | - não articulou bem todas as palavras nas frases mas canta com intencionalidade.   |

| Hora  | Atividade                               | Registo de observação  | Outras informações   |
|-------|---|--|--|
| 9h45  | Computador com a assistente operacional | <p>- P. só aceitou e respondeu Sim quando a educadora lhe disse que podia ir para o computador com a assistente operacional.</p> <p>- no computador esteve a escrever o abecedário numa folha de Word: P. vai dizendo a letra e vai procurá-la para teclar (só em maiúscula). Neste atividade P. passa pelo ecrã do computador, que é tátil, por cima da letra que teclou para trabalhar o grafismo.</p> <p>Ainda que com uma postura agitada e ansiosa, P. vai fazendo o que a assistente lhe diz. Durante a atividade vai dizendo palavras soltas e vai dizendo regularmente <i>Boa, Muito bem, Fizeste muito bem</i> (que a educadora diz que ele ouve nos jogos de computador e replica).</p> <p>-ao sinal da educadora P. está a trabalhar no computador e não quer ir à casa de banho, gritando <i>o P. Não</i>.</p> | <p>- a educadora refere que nos dias em que P. está mais agitado, levá-lo para trabalhar no computador é uma boa estratégia porque parece acalmá-lo.</p> <p>- P. sabe a ordem alfabética toda sem qualquer ajuda.</p> <p>- no trabalho em computador necessita de muita supervisão e de muitas chamadas de atenção porque mexe nas teclas à pressa e sem qualquer controlo, apesar de saber fazer tudo com correção.</p> |
| 10h30 | Intervalo                               | <p>- a rotina do recreio é a mesma: ir à casa de banho fazer a higiene, desta vez com a assistente porque o grupo já tinha ido; lanchar o leite e as bolachas (sentado no banco junto à porta da sala) e depois brincar livremente com supervisão.</p> <p>- P. vai andando pelo espaço escolar, fixando-se em pequenas coisas ou em brincadeiras de colegas e fica muito quieto a observar. Nestes momentos não fala nem emite sons.</p>   | <p>- de acordo com a educadora, quando P. quer abordar algum colega toca-lhe e fala, mas na maioria das vezes não olha para ele. Se o colega não responde, por vezes, puxa-lhe os cabelos ou bate-lhe.</p>   |

4.ª observação

Data: 13/03/2020

Intervalo de tempo: 1h30m (9h/10h30)

| Hora | Atividade                  | Registo de observação   | Outras informações |
|------|----------------------------|---|--------------------|
| 9h00 | Entrada/receção aos alunos | <p>- chegou à sala pela mão da mãe e disse <i>Bom dia</i> assim que entrou. Deu um beijo e um abraço à educadora, por iniciativa própria, e foi sentar-se no chão enquanto tirava o saco dos livros para folhear.</p> <p>- esteve no chão a folhear e a ler livros à sua maneira, num discurso apenas meio perceptível e feito em voz alta (semelhante às observações anteriores)</p> |                    |

| Hora  | Atividade   | Registro de observação  | Outras informações  |
|-------|---|---|---|
| 9h10  | Marcação da presença  | - ao sinal da educadora, P. foi para a fila da marcação de presença mas não respeitou a sua vez, ficando logo no início da fila. Escreveu o seu nome com riscos verticais verdes, enquanto soletrava alto cada letra do seu primeiro nome.  |   |
| 9h20  | Atividade no tapete: canção do bom dia e apresentação das tarefas a desenvolver | - P. foi sentar-se na roda e esperou que a educadora fosse contar a canção do bom-dia. Participou com intencionalidade e bastante interesse.<br>- ao perceber que se iria desenvolver uma atividade de modelagem de plasticina, P. disse imediatamente Não e saiu da roda dirigindo-se para o espaço de brincadeiras.<br>- rodopiou a bacia grande duas vezes e, depois de a voltar a pôr no sítio, dirigiu-se para junto do computador e disse <i>música, rio</i> e o <i>nome da educadora</i> por diversas vezes.<br>- quando a educadora veio até ele e ligou o computador P. foi fazer a sua tarefa de distribuir as caixas do material para depois poder ouvir a música. Ficou muito sossegado a ouvir a música e a ver a imagem, voltando a recusar sempre a atividade de plasticina.<br>- em substituição da atividade de plasticina, P. esteve a fazer jogos de encaixe com operações de somar e subtrair com quantidades até 20. P. resolve as operações com recurso à contagem e à concretização, conseguindo assim encontrar os pares para encaixe. Atento e concentrado. A contagem é feita em voz bem alta e estridente. | - não articulou bem todas as palavras nas frases mas canta com intencionalidade.<br><br>- a educadora diz que P. não tolera modelar em texturas como a da plasticina e que se recusa sempre. No entanto, nos últimos meses já tolera tocar na plasticina e segurar uma bolinha que lhe seja entregue na mão.<br><br>-a educadora refere também que a atividade de recorte não está a ser conseguida porque P. se recusa a utilizar a tesoura, seja com ou sem ajuda. Nesse âmbito está a ser feito um trabalho regular com a terapeuta ocupacional e só depois voltará a ser tentado em sala de aula. |
| 10h15 | Intervalo   | - ao sinal da educadora para formação da fila, P. vai para a fila de imediato e tem que ser alertado para a necessidade de arrumar o jogo. Responde de imediato <i>Não, o P. não.</i>   |   |

## ANEXO 7 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO REGISTO DA OBSERVAÇÃO EM

### CONTEXTO

#### Temas:

#### 1 – Atitude em sala de aula

| Categorização  | Unidades   |  |
|--|--|--|
| subcategorias  | Indicadores  | Unidades de contexto   |
| Em momentos de atividade livre                       | Brincar livremente   | <p>“.. circulou por entre os colegas e dirigiu-se para o espaço das brincadeiras onde esteve calmo...” (2x)</p> <p>“...ficou a brincar sozinho e a circular pela sala...” (3x)</p> <p>“ no recreio P. é vigiado por uma assistente operacional mas é autónomo; anda de baloiço, circula pelo espaço a falar alto, pára e fica a observar as brincadeiras dos colegas...”</p> <p>“... fica a observar as brincadeiras ... e quer participar em algumas. No entanto, não cumpre as regras e não intervém de forma assertiva...”</p>  |
|  | Cumprimentar quando chega à sala                                   | <p>“entrou, sorriu e disse <i>Bom dia</i> em voz bem alta” (2x)</p> <p>“deu um beijo à assistente operacional e à educadora...”</p>  |
| Em momentos de inclusão na rotina/ dinâmica do grupo | Marcação da presença   | <p>“ao sinal da educadora P. foi sozinho para uma fila organizada... apesar da agitação, manteve-se na fila até chegar a sua vez (2x)</p> <p>-“a educadora refere que o facto de esperar na fila já é um progresso significativo...”</p> <p>“...escolhe sempre a cor verde...” (3x)</p> <p>“escreveu o nome com riscos verticais verdes, enquanto soletrava alto cada letra.”</p>  |
|  | Participar na atividade do tapete: boas-vindas e canção do bom-dia | <p>“... a dado momento mostrou-se interessado pela música e foi sentar-se no meio da roda ... ” (2x)</p> <p>“...acompanhou as canções do grupo ...” (4x)</p> <p>“P. dirigiu-se para o tapete, sentou-se com as pernas em W e ficou a observar tudo e a aguardar que a educadora se sentasse junto do grupo... enquanto esperava começou a circular de joelhos pela roda e a olhar alguns colegas nos olhos...”</p> <p>“...sabe as letras das canções do bom dia e do inverno e participa com intencionalidade...” (3x)</p> <p>“P. foi sentar-se na roda e esperou que a educadora fosse contar a canção do bom-dia. Participou com intencionalidade e bastante interesse.”</p> |
|  | Distribuir as caixas/ estojos de material                          | <p>“...P. foi distribuir as caixas de material enquanto os colegas se estavam e se preparavam para trabalhar... (a educadora refere que esta tarefa é especificamente para P. ... ele desempenha-a com correção e eficiência; P. adora ser responsável por essa tarefa!)”</p>  |

| <b>Categorização</b> | <b>Unidades</b>                                      |   |
|----------------------|--|---|
| <b>subcategorias</b> | <b>Indicadores</b>                                   | <b>Unidades de contexto</b>   |
|                      | Participar na aula de Ed. Física com outro professor | <p>“P. dirigiu-se para a porta assim que percebeu que tinha chegado o professor; mostrou-se feliz e disse algumas palavras...”</p> <p>“...acompanhou as atividades iniciais de aquecimento mas assim que conseguiu apanhar uma bola desligou-se do grupo e esteve a jogar sozinho...respondeu de forma positiva quando a assistente operacional se propôs a jogar com ele e aceitou a interação...”</p> |
|                      | Inclusão nas filas                                   | <p>“Ao sinal da educadora P. vai para a fila...” (a educadora refere que este é um progresso considerável quando comparado com o ano letivo anterior...”</p>  |

## 2 – Interesses e motivações

| <b>Categorização</b>   | <b>Unidades</b>                             |  |
|--|---|--|
| <b>subcategorias</b>   | <b>Indicadores</b>                          | <b>Unidades de contexto</b>  |
| <b>Atividades/<br/>recursos/<br/>ferramentas/<br/>instrumentos</b> | Atividades que envolvam letras              | <p>“ (com a ajuda da educadora) P. foi rodopiando a mão e foi fazendo os movimentos das letras que compõem o seu primeiro nome, enquanto as nomeava em voz bem alta”</p> <p>“ no momento em que percebeu que se tratava de uma atividade de reconhecimento de palavras e de associação de imagens , P. interessou-se e quis participar...”</p>   |
|  | Atividades que envolvam números e contagens | <p>“ ... esteve a fazer jogos de encaixe com operações de somar e subtrair com quantidades até 20... resolve as operações com recurso à contagem e à concretização, conseguindo assim encontrar os pares para encaixe. Atento e concentrado.”</p>  |
|  | Atividade de exploração de livros           | <p>“... entrou ... e foi imediatamente mexer num saco com livros que está debaixo da mesa de leitura... (a educadora refere que P. repete este ritual todos os dias).”</p> <p>“... sentou-se no chão, tirou alguns livros do saco e começou a folheá-los e a fingir que estava a ler em voz alta...”</p> <p>“... esteve no chão a folhear e a ler livros à sua maneira, num discurso apenas meio perceptível e feito em voz alta.”</p> |

| Categorização | Unidades                                     |  |
|---------------|--|--|
| subcategorias | Indicadores                                  | Unidades de contexto   |
|               | Trabalhar no computador                      | <p>“... sabe selecionar sozinho o jogo que quer... mostra-se feliz, faz imensos sons e diz palavras e frases...”</p> <p>“A educadora refere que P. necessita de muito apoio nos jogos de computador porque faz tudo apressadamente e sem rigor, não tirando o melhor proveito da atividade!”</p> <p>“... é nestas atividades (computador) que ele consegue uma melhor capacidade de concentração; é muito importante que ele desenvolva a parte motora para se preparar para o 1.º ciclo.”</p> <p>“...escrever o abecedário numa folha de Word: P. vai dizendo a letra e vai procurá-la para teclar (só em maiúscula). Neste atividade P. passa pelo ecrã do computador, que é tátil, por cima da letra que teclou para trabalhar o grafismo.”</p> <p>“no trabalho no computador P. necessita de muita supervisão e muitas chamadas de atenção porque a sua agitação fá-lo mexer nas teclas rápido demais e sem controlo.”</p> <p>“nos dias em que P. está mais agitado, levá-lo para trabalhar no computador é uma boa estratégia para se acalmar...”</p> |
|               | Ouvir música/ver vídeos no computador        | <p>“Foi ter com a educadora, puxou-lhe o braço/mão e disse <i>computador, rio, anda...</i>; (a educadora refere que ele gosta de ouvir músicas calmas e relaxantes no computador, por norma têm a imagem de um rio com a água a correr)” (3x)</p> <p>“...dirigiu-se para junto do computador e disse <i>música, rio</i> e o <i>nome da educadora</i> por diversas vezes...”</p>  |
|               | Objetos que rodopiem                         | <p>“... em vez de ir para a fila foi para o espaço das brincadeiras rodopiar uma bacia grande no chão...” (2x)</p> <p>“saiu da roda e foi para o espaço das brincadeiras... apanhou novamente a bacia e começou a rodá-la.”</p>  |
|               | Brincadeira livre no espaço das brincadeiras | <p>“... pegou em dois carrinhos e foi brincar para o tapete que tem a imagem de uma cidade com pista de carros”</p>  |

### 3 – Dificuldades

| Categorização | Unidades   |  |
|---------------|--|--|
| subcategorias | Indicadores  | Unidades de contexto   |
| Atividade/    | Atividades que exijam concentração e estar sentado à | <p>“No momento em que o em que o grupo se sentou nas cadeiras, P. recusou-se a sentar e ficou a circular pelo grupo e a ver o que estavam a fazer...” (2x)</p> |

| Categorização                             | Unidades  |   |
|---|---|---|
| subcategorias                             | Indicadores   | Unidades de contexto  |
| recursos/<br>ferramentas/<br>instrumentos | mesa  |   |
|   | Atividades/Jogos coletivos  | “ participou na atividade mas de uma forma pouco assertiva: responde sem ser a sua vez, levanta-se, grita e nem sempre deixa os colegas ouvir...”   |
|   | Manipular plasticina, tintas, digitintas, ...                                       | “... ao perceber que se iria desenvolver uma atividade de modelagem de plasticina, P. disse imediatamente <i>Não</i> e saiu da roda dirigindo-se para o espaço de brincadeiras. “ (a educadora refere que a atitude é sempre a mesma em tarefas desta natureza).                  |
|   | Objetos de precisão que exijam preensão ou movimento de pinça (lápis, tesoura, ...) | “-a educadora refere também que a atividade de recorte não está a ser conseguida porque P. se recusa a utilizar a tesoura, seja com ou sem ajuda.<br>(... está a ser feito um trabalho específico com a terapeuta ocupacional e só depois voltará a ser tentado em sala de aula). |

#### 4 – Capacidade linguística

| Categorização | Unidades                         |  |
|---------------|----------------------------------|--|
| subcategorias | Indicadores                      | Unidades de contexto   |
| individual    | Palavras-chave e pequenas frases | <p>“ ...fez riscos verticais (a escrever o nome) enquanto nomeava em voz bastante alta as letras do seu primeiro nome...”</p> <p>“(no computador) diz palavras e frases sem grande estruturação: <i>ai, jogo, espera, bombeiros, escola, pára, jogo, P.</i></p> <p>“...enquanto o objeto roda P. fica a vê-lo rodopiar e a fazer sons: <i>vuuu, vuuu, vuuu</i>”</p> <p>“(sobre o momento da aula de Ed. Física) gritou diversas vezes as palavras <i>bola, ginástica e o seu nome próprio...</i>”</p> <p>“ A contagem (em atividades de contagem de números) é feita em voz bem alta e estridente.”</p> <p>“Do seu discurso rápido e estridente (enquanto folheava livros de histórias por iniciativa própria) apenas se percebiam algumas palavras soltas: <i>lobo, rato, leão, correu, árvore, história, livro</i> (algumas das quais muito repetidas)...”</p> |

#### 5 – Capacidade comunicativa

| Categorização                            | Unidades   |  |
|--|--|--|
| subcategorias                            | Indicadores  | Unidades de contexto   |
| <p><b>em interação com os outros</b></p> | <p>Dirigir-se aos pares e aos adultos com palavras-chave e pequenas frases</p> | <p>“(em situação de arrumar o material que utilizou) responde de imediato <i>Não, o P. não.</i>”</p> <p>“Durante a intervenção com a bola, a jogar com o adulto, P. vai dizendo palavras-chave com intencionalidade como <i>boa, bola, apanha, fixe, tu, o seu nome próprio.</i> Também ri e emite sons de alegria e satisfação.”</p> <p>“quando repreendido ou chamado à atenção não gosta; diz <i>pára,</i> faz intenção de dar uma palmada à supervisora e continua com o mesmo comportamento”</p> <p>“Durante a atividade (trabalhar no computador) vai dizendo palavras soltas e vai dizendo regularmente <i>Boa, Muito bem, Fizeste muito bem</i> (que a educadora diz que ele ouve nos jogos de computador e replica)”</p> <p>“entrou na sala já a falar alto e a dizer frases impercetíveis”</p> <p>“(sobre a participação nas canções em grupo) faz os gestos e canta em voz alta, embora por vezes vá num ritmo mais acelerado do que o do grupo...”</p> <p><u><i>Nota: “A educadora refere que o incumprimento das orientações e das regras não está relacionado com a incompreensão do que lhe é dito; P. mostra compreender a maioria das mensagens que lhe são transmitidas de forma calma e clara.”</i></u></p> |

## ANEXO 8 – GUIÃO DE ENTREVISTA (VERSÃO ORIGINAL)

Entrevistados: Educadora de Infância, Pais, Terapeuta da Fala

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |                           | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--|--|
| Nº                        | DEFINIÇÃO                 |                          |  |  |
| 0                         | Início da entrevista      | --                       |  | <p><i>Boa tarde. O meu nome é Maria Fialho e, como sabe, preparei esta entrevista no âmbito do estudo de investigação que estou a desenvolver para o mestrado de Comunicação Acessível que estou a frequentar no Instituto Politécnico de Leiria.</i></p> <p><i>Agradeço, desde já, a pronta disponibilidade e colaboração.</i></p>  |
| 1                         | Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a confidencialidade</li> <li>- Garantir o anonimato e, se necessário, proceder à seleção de um nome fictício</li> <li>- Solicitar a autorização do(s) entrevistado(s) para a entrevista em si e para a gravação áudio</li> </ul> | <p><i>Gostaria de começar por lhe solicitar permissão para gravar esta entrevista nas modalidades áudio/vídeo, pois tal ajudará imenso no tratamento e análise dos dados que gentilmente está a facultar.</i></p> <p><i>. Aceita que faça a gravação da entrevista? (...)</i></p> <p><i>Agradeço-lhe por isso. Peço-lhe então uns segundos para que dê início à gravação desta entrevista. (...)</i></p> <p><i>Olá novamente, informo de que já iniciei a gravação da entrevista e de que, a partir deste momento, tenho reunidas todas as condições para começar a entrevista propriamente dita. Há alguma informação que pretenda antes de partirmos para a fase das questões? Posso começar? (...)</i></p> <p><i>Gostaria de a lembrar que o seu anonimato está garantido. Peço-lhe que não se preocupe com isso.</i></p> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS                   | AÇÕES                             | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|--|-----------------------------------|--|
| 2                         | <b>Motivação do(s)<br/>entrevistado(s)</b> | Motivar o(s)<br>entrevistado(s)   | <p>- Criar um ambiente descontraído</p> <p>- Informar sobre a importância da participação/colaboração do(s) entrevistado(s)</p> <p>- Mostrar gentileza e disponibilidade para esclarecimento das dúvidas que possam surgir</p> <p>- Reforçar a ideia de que não há respostas certas e/ou erradas</p> <p>- Mostrar o profissionalismo, motivando o(s) entrevistado(s), procurando que se sintam à vontade para responder às questões</p> <p><i>Agora que já iniciei a gravação da entrevista quero voltar a agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou desde o primeiro contacto e referir-lhe que a sua participação/colaboração é de extrema importância para o decorrer do estudo.</i></p> <p><i>Gostaria de solicitar-lhe que se sintam à vontade para responder às questões da forma que mais lhes convier; sabendo, de antemão, que não há respostas certas nem erradas e estou a proceder a estas entrevistas apenas para recolher opiniões. (...)</i></p> <p>. Já participou em algum estudo de investigação científica?</p> <p>-Sente-se tranquilo (a)?</p>   |
| 2                         | <b>Enquadramento da entrevista</b>         | Esclarecer o âmbito da entrevista | <p>- Referir o motivo que conduziu à necessidade da sua realização</p> <p>- Apresentar os seus fundamentos e objetivos (linhas gerais sobre o trabalho de investigação)</p> <p>- Entregar carta de estudo e solicitar a assinatura do consentimento informado</p> <p><i>O tema da dissertação, como lhe havia dito aquando do primeiro contacto, é a construção de recursos didáticos personalizados, neste caso para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Estou a ser orientada pelos professores Doutores Carla Freire e Nuno Fragata.</i></p> <p><i>Escolhi P1 como sujeito de estudo e, para tal, necessito da sua opinião enquanto pessoa de referência (Educadora, Assistente Operacional, Terapeuta da Fala, pais). Pretendo recolher o máximo de informação possível sobre P1, sobre o seu diagnóstico, sobre o seu perfil atual de competências, interesses e necessidades ... É neste contexto que a informação que possa partilhar comigo se apresenta como uma mais-valia e uma necessidade imperiosa para o estudo.</i></p> <p>.Peço-lhe, então, neste âmbito, para assinar este documento que manifesta o seu consentimento informado. Pode ser?</p> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |  | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|--|--|--|--|
| 4                         | Caracterização do(s) entrevistado(s)                               | Conhecer a dimensão pessoal e profissional do(s) entrevistado(s) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher os dados biográficos do(s) entrevistado(s)</li> <li>- Sinalizar a profissão do(s) entrevistado(s), bem como os dados a ela associados</li> </ul> | <p>Começamos por saber alguns dos seus dados biográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Qual a sua idade?</li> <li>.Que formação profissional possui? (nível académico?)</li> <li>.Como me pode definir, de forma genérica, o seu percurso profissional?</li> <li>.Que função desempenha atualmente?</li> <li>.Há quanto tempo?</li> <li>.Durante o seu percurso profissional já trabalhou com muitas crianças com PEA?</li> </ul>   |
| 5                         | A Representação do do(s) entrevistado(s) sobre o sujeito em estudo | Adquirir conhecimentos que possibilitem a caracterização de P1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar o(s) entrevistado(s) sobre a atitude global de P1 e sobre aspetos da sua rotina diária</li> </ul>  | <p>Para que eu possa caracterizar e conhecer o perfil de P1 o melhor possível, procedendo a uma construção de recursos tão ajustada e adequada quanto possível, peço-lhe, então que responda a estas questões, já relativas a P1.</p> <p>.Há quanto tempo trabalha com P1?</p> <p><i>Reporte-se, agora e nas próximas questões, por favor, ao que se passa à data desta entrevista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Nota diferenças significativas no perfil de P1, comparativamente com o momento em que começou a trabalhar com ele? Quais?</li> <li>.Como define a interação de P1 com quem o rodeia? Com os adultos? Com os pares?</li> <li>.Como caracteriza P1 a nível de competências globais?</li> <li>.Como pode definir, especificamente, a sua competência linguística, nomeadamente relativo à expressão verbal e até à expressão não verbal?</li> <li>. E como define a sua capacidade comunicativa?</li> <li>.De uma forma global, quais considera serem as maiores dificuldades de P1 atualmente?</li> <li>.Quais são, em seu entender, as prioridades de intervenção?</li> </ul> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |   | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES   | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|---|--|---|--|
|                           | <b>B</b><br><br><b>Representação do(s) entrevistado(s) sobre o trabalho desenvolvido por P.</b> | Adquirir conhecimento sobre as atividades desenvolvidas e sobre os recursos acessíveis utilizados por P1 | -Questionar o(s) entrevistado(s) sobre as ferramentas/instrumentos/recursos utilizados com P1 e sobre a sua relação com os mesmos   | Atendendo ao trabalho desenvolvido atualmente com P1, tente responder-me a este conjunto de questões muito práticas:<br><br>.Quais as atividades que P1 prefere desenvolver em contexto de pré-escolar/familiar/ de terapia?<br>.Há atividades/tarefas que P1 ainda recusa desempenhar? Quais?<br>.Em que tipo de atividades P1 se mostra mais focado?<br><br>Ainda considerando o trabalho que está a ser desenvolvido com P1, mas agora relativo aos recursos didáticos/ materiais de apoio ao trabalho, responda-me, por favor:<br><br>.Que recursos didáticos têm sido mais utilizados?<br>.Há algum tipo de recursos didáticos por que P1 manifeste preferência? Quais?<br>.Há recursos que P1 selecione frequentemente e por iniciativa própria? Quais?<br>.Há recursos que, à partida, P1 se recusa a utilizar?<br>-Por que motivo acha que os recusa (gosto pessoal, textura, cor, função, ...)?<br>.Qual é a atitude demonstrada por P1 quando lhe é sugerida ou imposta a utilização desse conjunto de recursos?<br>. Nota que P1 tem preferência por atividades lúdicas ou, pelo contrário, por atividades mais formais?<br><br>.Do conhecimento que tem sobre P1 e das necessidades de intervenção que sente,, consegue enumerar algum tipo de recurso didático ao qual P1 reagisse bem e que, à partida, o ajudasse a desenvolver a questões da comunicação? Quais? |
| <b>6</b>                  | <b>“Validação” da entrevista</b>  | (Re)legitimara entrevista  | -Fazer um resumo das principais ideias expostas<br>-Mostrar disponibilidade para que o(s) entrevistado(s) preste(m) informações complementares<br>- Apresentar um agradecimento final pela colaboração<br>-Apresentar disponibilidade para facultar a gravação/ a transcrição da entrevista | .Este resumo espelha o que realmente queria transmitir?<br>. Para finalizar, há mais algum aspeto que queira acrescentar? Qual?  |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS  | AÇÕES | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS |
|---------------------------|---|-------|----------------------------------|
| NOTA IMPORTANTE           | <p><i>Aquando da realização da entrevista, o entrevistador deve ter em conta os seguintes aspetos:</i></p> <p><b><u>Em si próprio:</u></b> atitude demonstrada; atenção ao tempo limite da entrevista; manutenção da atenção do(s) entrevistado(s)/foco nos tópicos fulcrais, (...)</p> <p><b><u>No(s) entrevistado(s):</u></b> disposições corporais e emocionais, linguagem corporal, género de linguagem (modalidade, tonalidade e tonalidade ritmo), estado de espírito (confusão, confiança, constrangimento, ...), momentos em que manifesta as suas emoções, manterfoco nos tópicos/objetivos definidos, (...)</p> |       |                                  |

## ANEXO 9 – GUIÃO DE ENTREVISTA (REFORMULADO PÓS COVID-19)

Entrevistados: Educadora de Infância, Pais, Terapeuta da Fala

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |                           | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--|--|
| Nº                        | DEFINIÇÃO                 |                          |  |  |
| 0                         | Início da entrevista      | --                       |  | <p><i>Boa tarde. O meu nome é Maria Fialho e, como sabe, preparei esta entrevista no âmbito do estudo de investigação que estou a desenvolver para o mestrado de Comunicação Acessível que estou a frequentar no Instituto Politécnico de Leiria.</i></p> <p><i>Agradeço, desde já, a pronta disponibilidade e colaboração.</i></p>  |
| 1                         | Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a confidencialidade</li> <li>- Garantir o anonimato e, se necessário, proceder à seleção de um nome fictício</li> <li>- Solicitar a autorização do(s) entrevistado(s) para a entrevista em si e para a gravação áudio</li> </ul> | <p><i>Gostaria de começar por lhe solicitar permissão para gravar esta entrevista nas modalidades áudio/vídeo, pois tal ajudará imenso no tratamento e análise dos dados que gentilmente está a facultar.</i></p> <p><i>. Aceita que faça a gravação da entrevista? (...)</i></p> <p><i>Agradeço-lhe por isso. Peço-lhe então uns segundos para que dê início à gravação desta entrevista. (...)</i></p> <p><i>Olá novamente, informo de que já iniciei a gravação da entrevista e de que, a partir deste momento, tenho reunidas todas as condições para começar a entrevista propriamente dita. Há alguma informação que pretenda antes de partirmos para a fase das questões? Posso começar? (...)</i></p> <p><i>Gostaria de a lembrar que o seu anonimato está garantido. Peço-lhe que não se preocupe com isso... (...)</i></p> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |   | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---------------------------|---|--|--|--|
| 2                         | <b>Motivação do(s) entrevistado(s)</b>      | Motivar o(s) entrevistado(s)                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um ambiente descontraído</li> <li>- Informar sobre a importância da participação/colaboração do(s) entrevistado(s)</li> <li>- Mostrar gentileza e disponibilidade para esclarecimento das dúvidas que possam surgir</li> <li>- Reforçar a ideia de que não há respostas certas e/ou erradas</li> <li>- Mostrar o profissionalismo, motivando o(s) entrevistado(s), procurando que se sintam à vontade para responder às questões</li> </ul> | <p><i>Agora que já iniciei a gravação da entrevista quero voltar a agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou desde o primeiro contacto e referir-lhe que a sua participação/colaboração é de extrema importância para o decorrer do estudo. Gostaria de solicitar-lhe que se sintam à vontade para responder às questões da forma que mais lhe convier; sabendo, de antemão, que não há respostas certas nem erradas e estou a proceder a estas entrevistas apenas para recolher opiniões. (...)</i></p> <p>. Já participou em algum estudo de investigação científica?<br/>-Sente-se tranquilo (a)?</p>   |
| 2                         | <b>Enquadramento da entrevista</b>          | Esclarecer o âmbito da entrevista                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o motivo que conduziu à necessidade da sua realização</li> <li>- Apresentar os seus fundamentos e objetivos (linhas gerais sobre o trabalho de investigação)</li> <li>- Entregar carta de estudo e solicitar a assinatura do consentimento informado</li> </ul>   | <p><i>O tema da dissertação, como lhe havia dito aquando do primeiro contacto, é a construção de recursos didáticos personalizados, neste caso para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Estou a ser orientada pelos professores Doutores Carla Freire e Nuno Fragata. Escolhi P1 como sujeito de estudo e, para tal, necessito da sua opinião enquanto pessoa de referência (Educadora, Assistente Operacional, Terapeuta da Fala, pais). Pretendo recolher o máximo de informação possível sobre P1, sobre o seu diagnóstico, sobre o seu perfil atual de competências, interesses e necessidades ... É neste contexto que a informação que possa partilhar comigo se apresenta como uma mais-valia e uma necessidade imperiosa para o estudo.</i></p> <p>.Peço-lhe, então, neste âmbito, para assinar este documento que manifesta o seu consentimento informado. Pode ser?</p> |
| 4                         | <b>Caracterização do(s) entrevistado(s)</b> | Conhecer a dimensão pessoal e profissional do(s) entrevistado(s) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher os dados biográficos do(s) entrevistado(s)</li> <li>- Sinalizar a profissão do(s) entrevistado(s), bem como os dados a ela associados</li> </ul>   | <p>Comecemos por saber alguns dos seus dados biográficos:</p> <p>.Qual a sua idade?<br/>.Que formação profissional possui? (nível académico?)<br/>.Como me pode definir, de forma genérica, o seu percurso profissional?<br/>.Que função desempenha atualmente?<br/>.Há quanto tempo?<br/>.Durante o seu percurso profissional já trabalhou com muitas crianças com PEA?</p>   |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |   | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS  |
|---------------------------|---|--|--|---|
| 5                         | A | <p>Representação do(s) entrevistado(s) sobre o sujeito em estudo</p> <p>Adquirir conhecimentos que possibilitem a caracterização de P1</p> | <p>-Questionar o(s) entrevistado(s) sobre a atitude global de P1 e sobre aspectos da sua rotina diária</p> | <p>Para que eu possa caracterizar e conhecer o perfil de P1 o melhor possível, procedendo a uma construção de recursos tão ajustada e adequada quanto possível, peço-lhe, então que responda a estas questões, já relativas a P1.</p> <p>.Há quanto tempo trabalha com P1?</p> <p><i>Reporte-se, agora e nas próximas questões, por favor, ao que se passa à data desta entrevista:</i></p> <p>.Nota diferenças significativas no perfil de P1, comparativamente com o momento em que começou a trabalhar com ele? Quais?</p> <p>.Como define a interação de P1 com quem o rodeia? Com os adultos? Com os pares?</p> <p>.Como caracteriza P1 a nível de competências globais?</p> <p>.Como pode definir, especificamente, a sua competência linguística, nomeadamente relativo à expressão verbal e até à expressão não verbal?</p> <p>. E como define a sua capacidade comunicativa?</p> <p>.De uma forma global, quais considera serem as maiores dificuldades de P1 atualmente?</p> <p>.Quais são, em seu entender, as prioridades de intervenção?</p> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |   | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS  |
|---------------------------|---|--|--|---|
| B                         | <b>Representação do(s) entrevistado(s) sobre o trabalho desenvolvido por P.</b> | Adquirir conhecimento sobre as atividades desenvolvidas e sobre os recursos acessíveis utilizados por P1 | -Questionar o(s) entrevistado(s) sobre as ferramentas/instrumentos /recursos utilizados com P1 e sobre a sua relação com os mesmos | <p>Atendendo ao trabalho desenvolvido atualmente com P1, tente responder-me a este conjunto de questões muito práticas:</p> <p>.Quais as atividades que P1 prefere desenvolver em contexto de pré-escolar/familiar/ de terapia?<br/> .Há atividades/tarefas que P1 ainda recusa desempenhar? Quais?<br/> .Em que tipo de atividades P1 se mostra mais focado?</p> <p>Ainda considerando o trabalho que está a ser desenvolvido com P1, mas agora relativo aos recursos didáticos/ materiais de apoio ao trabalho, responda-me, por favor:</p> <p>.Que recursos didáticos têm sido mais utilizados?<br/> .Há algum tipo de recursos didáticos por que P1 manifeste preferência? Quais?<br/> .Há recursos que P1 selecione frequentemente e por iniciativa própria? Quais?<br/> .Há recursos que, à partida, P1 se recusa a utilizar?<br/> -Por que motivo acha que os recusa (gosto pessoal, textura, cor, função, ...)?<br/> .Qual é a atitude demonstrada por P1 quando lhe é sugerida ou imposta a utilização desse conjunto de recursos?<br/> . Nota que P1 tem preferência por atividades lúdicas ou, pelo contrário, por atividades mais formais?</p> <p>.Do conhecimento que tem sobre P1 e das necessidades de intervenção que sente,, consegue enumerar algum tipo de recurso didático ao qual P1 reagisse bem e que, à partida, o ajudasse a desenvolver a questões da comunicação? Quais?</p> |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |                           | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS  | AÇÕES   | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS  |
|---------------------------|---------------------------|---|---|---|
|                           | C                         | Representação do entrevistado sobre a influência do COVID 19 no trabalho desenvolvido por P1  | Recolher informação sobre as possíveis alterações que o COVID 19 trouxe à rotina e à dinâmica de P1   | <p>-Questionar o(s) entrevistado(s) sobre possíveis alterações no trabalho desenvolvido por P1: metodologias, perfil de competências, preferências, dinâmica/rotina, ...</p> <p>Todos sabemos que estamos a viver uma situação diferente e única. O Covid 19 veio alterar por completo a forma de viver da sociedade, os nossos hábitos e costumes e até a nossa metodologia de trabalho. As escolas estão fechadas desde meados de março e os alunos estão em casa na modalidade de Ensino à distância. Relativamente a esta fase que agora vivemos, diga-me:</p> <p>. Como está a ser operacionalizado o Ensino à Distância com P1?</p> <p>. Como reagiu P1 à mudança, ao facto de ficar em casa e trabalhar diariamente com o apoio da família?</p> <p>. Sente que há diferenças significativas ao nível das suas preferências, da sua forma de estar e responder ao que lhe é solicitado? Descreva-me essas mudanças, por favor.</p> <p>. Como classifica a capacidade comunicativa de P1 neste momento, quando comparada com o momento em que a escola fechou: A evoluir? A regredir? Manteve-se inalterada?</p> |
| 6                         | “Validação” da entrevista | (Re)legitimara entrevista   | <p>-Fazer um resumo das principais ideias expostas pelo(s) entrevistado(s)</p> <p>-Mostrar disponibilidade para que o(s) entrevistado(s) preste(m) informações complementares (caso sinta necessidade)</p> <p>- Apresentar um agradecimento final pela colaboração</p> <p>-Apresentar disponibilidade para facultar a gravação/ a transcrição da entrevista</p> | <p>.Este resumo espelha o que realmente queria transmitir?</p> <p>. Para finalizar, há mais algum aspeto que queira acrescentar? Qual?</p>  |
| NOTA IMPORTANTE           |                           | <p><b>Aquando da realização da entrevista, o entrevistador deve ter em conta os seguintes aspetos:</b></p> <p><b>Em si próprio:</b> atitude demonstrada; atenção ao tempo limite da entrevista; manutenção da atenção do(s) entrevistado(s)/foco nos tópicos fulcrais, (...)</p> <p><b>No(s) entrevistado(s):</b> disposições corporais e emocionais, linguagem corporal, género de linguagem (modalidade, tonalidade e tonalidade ritmo), estado de espírito (confusão, confiança, constrangimento, ...), momentos em que manifesta as suas emoções, foco nos tópicos/objetivos definidos, contradições, (...)</p> |   |   |

## ANEXO 10 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA (E1)

#### 1. DADOS DA ENTREVISTA

**Codificação:** E1

**Data:** 03/06/2020

**Modalidade:** on-line (Meet - videoconferência)

**Início:** 17h

**Duração:** 45:12

**Breve Caracterização do Entrevistado:** género feminino, 45 anos, Educadora de Infância titular num grupo de Pré-Escolar da rede pública (crianças dos 4 aos 6 anos)

#### 2. NOTAS IMPORTANTES

Transcrição elaborada manualmente com base nas regras de Luiz Marcuschi (1986) cit. in Manzini, E., Considerações sobre a transcrição de entrevistas, ... (1986, p.10-13)

Quadro 8 - resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi

##### **Legenda das regras utilizadas:**

a: /a::/e:: - pausa preenchida

(+) - pausas e silêncios

/ - truncamento brusco

((...)) - indicação de gesto ou de atitude ; exemplo: ri, gesticula muito, faz o gesto x, ...

Expressões substitutivas em itálico – exemplos: *tou* = estou, *tá* = está, *p´rá* = para a, *pra* = para, *p´rás* = para as

#### 3. REGISTO DA TRANSCRIÇÃO

**Entrevistador:** Entrevista E1, dia 6 de junho de 2020, 17h. Ok, a:: portanto, olá novamente. Informo-a que já iniciei a gravação da entrevista. (+) Alguma informação que pretenda antes de partirmos *p´rás* questões? (+) Alguma dúvida?

**Entrevistado:** Não, não.

**Entrevistador:** Ok, obrig/

**Entrevistado:** Por enquanto ainda não ((sorri)).

**Entrevistador:** Ok. Está a ouvir-me bem? *Eutou* a ouvir um bocadinho baixinho. Seria possível aumentar o som do seu equipamento, por favor?

**Entrevistado:** A::, vou ver aqui o volume (+) *tá* no máximo, se eu chegar mais pert/

**Entrevistador:** Agora já oiço melhor. Obrigada.

**Entrevistado:** *Tá* resolvido ((ri)).

**Entrevistador:** A:: posso começar então?

**Entrevistado:** Sim, sim.

**Entrevistador:** Obrigada. Gostaria de lembrar que:: nesta entrevista será garantido o anonimato e:: portanto, não precisa de se preocupar. Está bem?

**Entrevistado:** Certo, certo ((acena com a cabeça em sinal afirmativo)).

**Entrevistador:** Ok. Agora que já começámos a gravação da entrevista quero voltar (+) voltar a agradecer a disponibilidade *pra* participar no estudo e quero lembrar o quanto a sua participação é importante *pra* conseguir levá-lo adiante. Agradeço-lhe por isso (+). Peço que se sinta à vontade para esclarecer alguma dúvida que lhe surja a:: caso eu não me faça entender ou não compreenda o que pretendo perguntar-lhe. Peço-lhe também que responda da forma que mais lhe convier porque, como é óbvio, neste tipo de estudo não há respostas certas nem erradas, ok?

**Entrevistado:** Ok. Combinado. (+). Tentarei responder da melhor forma possível.

**Entrevistador:** Gostava de lhe pedir, no entanto, por ser uma entrevista longa, que fosse tão sucinta quanto possível nas respostas. Está bem?

**Entrevistado:** Combinado. Eu sou sucinta ((ri)), é que sou mesmo ((ri)).

**Entrevistador:** Ok. Muito obrigada. A::, diga-me, já participou em algum estudo de investigação científica?

**Entrevistado:** Já respondi a outras entrevistas sim, sobre outros assuntos, nunca sobre o tema em questão, mas sim.

**Entrevistador:** Certo. Ótimo.

**Entrevistado:** Não muitas, mas algumas, sim ((ri)).

**Entrevistador:** Mas já dá pra ter uma ideia de como é que se processa, portanto, tranquilíssima. Ok?

**Entrevistado:** Sim, sim.

**Entrevistador:** Ótimo. A:: o tema da dissertação, como lhe havia dito no primeiro contacto, é a construção de recursos didáticos personalizados para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Como lhe tinha dito também, trata-se de um estudo de caso em que *toua* ser orientada pelos Professores Doutores Carla Freire e Nuno Fragata.

Escolhi o seu aluno P1 como sujeito de estudo e, por isso, necessito da sua opinião enquanto pessoa de referência, no caso, como Educadora. A:: eu pretendo recolher o máximo de informação possível sobre P1, sobre o seu diagnóstico, o seu perfil atual de competências, interesses e necessidades. Basicamente é isso. E:: recolher pistas que me conduzam o estudo em si.

**Entrevistado:** Certo. (+) Vamos lá ver se eu ajudo ou complico. Espero que não, ou espero que sim ((ri)).

**Entrevistador:** Pronto. Comece então, por favor, por me fazer a sua caracterização, muito breve, por favor. A::, qual a sua idade?

**Entrevistado:** Tenho quarenta e cinco anos.

**Entrevistador:** Ok. A::, que formação profissional possui?

**Entrevistado:** Eu sou Educadora de Infância, a::/

**Entrevistador:** Muito bem.

**Entrevistado:** A:: quer dizer, tenho licenciatura em Educação de Infância e sou Educadora há mais de vinte anos. Nunca fiz outra coisa a nível profissional. Gosto muito do que faço e não me vejo a fazer outra coisa ((sorri))

**Entrevistador:** Ok, compre/

**Entrevistado:** Bem quer dizer, mas já trabalhei em várias instituições; os primeiros cinco anos numa CERCI, depois quatro num externato privado, em creche, e cheguei a estar desempregada dois anos. A:: e depois entrei nos concursos do estado e, olhe, por aqui fiquei.

**Entrevistador:** Ok, ok. Diga-me, durante o seu percurso profissional, já trabalhou com muitas crianças com autismo, a:: com Perturbação do Espectro do Autismo?

**Entrevistado:** Pois, sinceramente não trabalhei com muitas crianças como P1, não. (+) Recordo-me de ter tido um ou outro aluno com características semelhantes, mais leves, mas nunca alunos devidamente diagnosticados, não. A:: quer dizer, posso ter tido, logo no início de carreira, miúdos que dizíamos serem complicados, mas na altura não era comum dizer-se ou escrever-se que eram crianças autistas ou com autismo...

**Entrevistador:** Ok, compre/

**Entrevistado:** Também trabalhei muitos anos em creche e aí não havia essa questão mas terei tido alguns possivelmente...

**Entrevistador:** OK. A partir de agora falaremos então sobre P1. Pode ser? Posso continuar?

**Entrevistado:** Pode, pode.

**Entrevistador:** Então vamos lá. Há quanto tempo trabalha com P1? Há quanto tempo a:: é educadora de P1?

**Entrevistado:** P1 entrou na pré o ano letivo passado, em setembro, ao mesmo tempo que eu. Esta sala de pré não existia, é nova, abriu o ano passado. Eu já estava no agrupamento e vim para aqui e P1, que tinha quase quatro anos, entrou também. Portanto, sou a primeira e única educadora dele...

**Entrevistador:** Ok, ok. Diga-me, nota diferenças significativas no perfil de P1 desde a sua entrada na pré? Acha que ele tem feito evolução? Compare, por exemplo, o seu perfil de competência com o momento em que o conheceu, por exem/

**Entrevistado:** Oh, então não... (+). Sim, noto muitas diferenças. Quando entrou *p'rá* sala, P1 não estava tão desenvolvido como agora. Agora está mais autónomo a todos os níveis, necessidades básicas e na sala, tem melhor articulação da frase, está melhor na relação com os outros...

**Entrevistador:** Portanto, é uma criança com mais competências agora, mais funcional e mais desenvolvido?

**Entrevistado:** Sim, sim, sem dúvida. Felizmente que sim. Agora já reage melhor à frustração, felizmente (+) e já participa em algumas rotinas.

**Entrevistador:** Diga-me, por favor, como é a interação de P1 com os outros? Com os adultos, por exemplo?

**Entrevistado:** Pois, com o que o rodeia é curioso à sua maneira ((sorri)), a::: com os adultos interage bem (*até*), se não for muito contrariado, com os coleguinhas dentro da sala interage ainda menos, mas no exterior por vezes vai brincar com eles no escorrega ou jogar à bola. Já quer compa/

**Entrevistador:** Está mais sociável, então?

**Entrevistado:** Pois, já quer companhia, sim::: já esteve muito mais isolado.

**Entrevistador:** Diga-me, como caracterizaria o perfil atual de competências de P1, a nível global?

**Entrevistado:** P1 é uma criança com autismo; graças a Deus foi diagnosticado cedo, precocemente, e isso ajudou a que fosse desde cedo logo trabalhando... Ele tem uma família muito preocupada e que o estimula bastante. É uma criança com dificuldades a vários níveis, é verdade, mas que consegue ir evoluindo. Mostra capacidade de adquirir conhecimentos e competências, tem é dificuldade em comunicar e interagir. (+) Sabe, é difícil caracterizar um aluno como P1 porque nós já lhe vimos tantos pequenos progressos que nos parece a::, a nós, que ele não tem tantas dificuldades como quem o vê pela primeira vez, acho eu...

**Entrevistador:** Compreendo. Como pode definir, especificamente, a sua competência linguística, expressão verbal e não verbal, por exemplo?

**Entrevistado:** Pois, analisando assim só a questão da comunicação e da linguagem, separada do resto, e sem pensar nele como um todo, revela muitas dificuldades na linguagem verbal, embora já consiga construir pequenas frases à maneira dele permitindo ao adulto compreender o que ele diz. Relativamente à linguagem não verbal já consegue alguns sentimentos, imitar animais (+), sim, no início não fazia nada disso.

**Entrevistador:** Como classificaria, então, a sua capacidade comunicativa?

**Entrevistado:** ((fica pensativa durante uns segundos)) Deixe ver como lhe respondo...Assim de uma forma geral, pensando no todo, diria que é reduzida ainda, sim, tenho que dizer que é reduzida ((faz uma expressão com a cara, como que a encolher, em sinal de ter pena por estar a responder que é reduzida)).

**Entrevistador:** Ok. Diga-me, agora, por favor, à parte da linguagem e da comunicação, quais considera serem as maiores dificuldades de P1?

**Entrevistado:** Então ((começa a enumerar esticando os dedos das mãos)) estar sentado, ainda é difícil estar sentado para realizar as atividades, a:: concentrar-se e estar atento, e tudo o que esteja relacionado com a motricidade fina: desenho, pintura, recorte, ui, recorte então, é para esquecer. (+) Há tarefas que ainda é mu::ito difícil, sim.

**Entrevistador:** Considera, portanto, que essas são as áreas de intervenção prioritária, é isso?

**Entrevistado:** Sim, sim, aliás, a sua documentação da Educação Especial e do 54, da Educação Inclusiva, tem sido feita nesse sentido. (+) Este ano estivemos até a trabalhar com base num plano de desenvolvimento de competências de autonomia e desenvolvimento pessoal e social que foi construído pela equipa e abrange essas áreas, esses itens...

**Entrevistador:** E quais são as tarefas que destaca como sendo as que P1 prefere? Em contexto de pré-escolar, digo.

**Entrevistado:** Olhe, sem dúvida atividades relacionadas com números e letras. Adora. Desde sempre. Não há um dia em que não tenha que haver atividades com números e letras ((sorri)).

**Entrevistador:** Há pouco falou-me de tarefas que P1 tem dificuldade. Pergunto-lhe, e há tarefas que se recusa a desenvolver?

**Entrevistado:** Sim, há, há, recorte. Como disse lá atrás, tudo o que se relacione com a motricidade fina é difícil para P1 e acho que por isso ele não quer fazer.

**Entrevistador:** A::, mas acha que recusa por não gostar ou por outro motivo (não tolerar a textura, a cor, ...)?

**Entrevistado:** Sim, por tudo isso. Há texturas que ele não quer tocar: o feltro, os tecidos, o musgami... Também há objetos que ele não quer mexer e que eu acho que é porque não domina o movimento: a tesoura, a faca... Ainda hoje come só com colher, o pai diz que está agora a começar a usar o garfo, por exemplo.... A::,((fica a pensar um pouco)) outra coisa, recortar imagens de revistas ele pura e simplesmente recusa...

**Entrevistador:** Relativamente à questão da atenção-concentração, ou da falta dela, como referiu... Em que tipo de atividades P1 se mostra mais focado?

**Entrevistado:** Pois, mostra-se mais focado nas coisas que gosta, livros e computador, por exemplo... Embora o computador ainda seja um recurso difícil de utilizar com ele, porque quer muito fazer e acaba por não ouvir as orientações que lhe estão a ser dadas e nem sempre respeita. (+) O trabalho no computador tem sido ótimo mas só com um acompanhante firme e rígido nas orientações porque caso contrário ele fica muito focado mas só a fazer o que gosta e como gosta. (+) Não sei se expliquei bem, mas é isto... Foi por isso que decidimos a partir de dada altura que ele trabalha no pc quando está a Auxiliar ou a professora de Educação Especial disponível para ele e de preferência noutro espaço. Na sala só o usa para ouvir músicas ou essas coisas simples.

**Entrevistador:** Muito bem. Considera, portanto, que o computador é um bom recurso de apoio mas não pode servir só para P1 estar “ocupado”, “focado”, “concentrado” em coisas que gosta e já domina. Será isso?

**Entrevistado:** Sim, sim. P1 gosta muito de computador e foca-se bem em tarefas que aprecie: ouvir músicas repetidamente, ouvir histórias em que vai surgindo o alfabeto, jogos que conhece bem...

**Entrevistador:** Ok. A:: considera que ainda há muito por explorar para que o computador seja potenciado como recurso de aprendizagem e de apoio ao desenvolvimento de P1? É isso?

**Entrevistado:** Pois, por exemplo, eu disse que ele se foca bem quando está no computador, mas, por exemplo, quando é para trabalhar a construção correta das frases, nas pranchas de comunicação, e coisas que lhe dêem mais trabalho, já não se foca tanto...

**Entrevistador:** Ok, percebi. Sente dificuldade em classificar as capacidades de P1 porque, como disse, o conhece bem e está sempre a pensar na evolução que já teve. É isso?

**Entrevistado:** Pois, é mesmo ((faz uma expressão de empatia, com que a mostrar que foi entendida)).

**Entrevistador:** Obrigada. Quanto aos recursos didáticos mais utilizados em contexto de pré-escolar, quais pode apontar?

**Entrevistado:** Então, a::para além do computador, os livros e os jogos educativos, sem dúvidas. Há alguns que são os seus eleitos e que P1 adora e utiliza todos os dias.

**Entrevistador:** Mas (+) utiliza todos os dias porque lhe é proposto ou de forma livre e por sua iniciativa?

**Entrevistado:** Sim, sim, na sala há livros e jogos que P1 utiliza sempre, todos os dias, porque quer, não que o incentivemos para... Há livros que ele lê ((e faz o gesto entre aspas com as mãos quando diz lê)) todos os dias quando chega, sempre, aconteça o que acontecer. E nem faz mais nada antes disso. A:: há também um jogo de números e de contas, para ligar a continha ao resultado ((e faz um gesto de associação com as duas mãos, enquanto fala)), que já perdemos a conta às vezes que o vai buscar e o constrói...

**Entrevistador:** Ok. Ainda nesse âmbito, nota que P1 prefere atividades lúdicas ou de caráter mais formal?

**Entrevistado:** Pois, pois ((abana a cabeça para cima e para baixo levemente)) eu noto que P1 prefere as atividades lúdicas e de preferência sozinho ((volta a abanar a cabeça)). No entanto, também acho que lhe faz muita falta ele trabalhar e treinar atividades mais formais. É importante que ele perceba que tem que estar sentado, a trabalhar, porque no 1.º ciclo não vai haver tanta abertura como aqui na pré e vai ser complicado fazer com que ele esteja em contexto de turma de 1.º ciclo e se foque no trabalho. E deixe a turma trabalhar ((diz muito baixinho, como que em surdina)). Essa tem sido uma das nossas preocupações aqui. O próximo ano, que será o último na pré, tem mesmo que ser pró capacitar para a entrada no 1.º ciclo. As apostas terão que ser nisso e num trabalho mais estruturado ao nível da comunicação, linguagem e pranchas de comunicação, a:: que já começámos mas que até ao momento ainda não teve muitos progressos... Infelizmente o fecho inesperado das escolas não nos possibilitou continuar esse trabalho este ano. No próximo será esse o nosso plano ((abana a cabeça no sentido afirmativo))...

**Entrevistador:** Muito bem. Obrigada por essa explicação. Será, sem dúvida, importante para o estudo. Já agora, relativamente a possíveis recursos didáticos a utilizar com esta criança em específico... Para além dos que se compram e já estão disponíveis... Do conhecimento que tem sobre P1 e das necessidades de intervenção que sente, consegue enumerar algum tipo de recurso didático ao qual P1 reagisse bem e que::, à partida, o ajudasse a desenvolver as questões da comunicação?

**Entrevistado:** Ui, não sei se terei uma resposta única que possa ajudar nisso. Hum::: sei do que ele gosta e sei que todos os materiais que sejam criados a pensar nele serão, sem dúvida, muito úteis e proveitosos. Sei que se forem jogos com temas que ele goste e atividades lúdicas são sempre bem-vindas e ajudarão sem dúvida na sua capacidade comunicativa. Mas, a::, por outro lado, se fosse um recurso mais específico para trabalhar a linguagem e a comunicação e servisse de apoio ao treino que estamos a pensar fazer daqui p'rá frente também seria muito bom. Como lhe digo, e a sua carta de apresentação do estudo fala disso, todos os recursos feitos a pensar nos alunos serão bons e ajudarão, sejam mais lúdicos, mais relacionados com uma área específica...

**Entrevistador:** Pois, é isso...

**Entrevistado:** Agora::, para P1, é possível que algo relacionado com jogos e manipulação, em que ele fique focado e concentrado, seja potenciador da comunicação e da interação... Mas também pode ser que algo para treino de linguagem, construção de frases, organização da mensagem que quer transmitir, assim como as pranchas de comunicação, seja útil e desenvolva o seu perfil de comunicação...

**Entrevistador:** Muito bem. A sua opinião, também relativamente a este assunto, será com certeza um grande contributo para o estudo e obrigada por isso. (+) Falou, ainda há pouco no encerramento antecipado das escolas por causa do COVID-19. Gostaria de perguntar-lhe, sobre isso, como está a ser operacionalizado o Ensino à Distância com P1? Tem contacto regular com ele?

**Entrevistado:** Sim, sim, tenho contacto com ele. Com todos, quase todos ((sorri)). Na verdade, o Ensino à distância está a processar-se da mesma forma para todo o grupo. É feita semanalmente uma planificação com propostas de atividade simples e abrangentes, flexíveis, que podem ser adaptadas à realidade de cada um. Há até a liberdade para fazerem outras atividades, cada qual sabe da sua vida e da sua casa ((faz uma expressão como que a querer a minha identificação com a sua frase)) . Aqui no agrupamento optou-se por/ foi criado um espaço virtual de apoio

ao Ensino à Distância para cada grupo do pré-escolar, no nosso caso a ClassDojo, onde as educadoras vão apresentando propostas de atividade e as famílias vão publicando, enviando, vá lá, os trabalhos realizados com os meninos. Está a correr bem apesar de ser cansativo e exigente ((acena que sim com a cabeça e esboça um sorriso)).

**Entrevistador:** Acredito, foi uma mudança muito grande para todos. E com P1 está a funcionar, portanto?

**Entrevistado:** Sim, sim, os pais vão trabalhando com ele, como sempre aliás, e o pai vai publicando amiúde vídeos das atividades. Vão fazendo alguns ajustes, como é normal, vão adaptando o que precisam, a:: mas o mais importante é que P1 mantenha hábitos de algum trabalho diário e não perca a ligação com a escola, como todos, aliás ((sorri)).

**Entrevistador:** Muito bem.

**Entrevistado:** Ah, desculpe, e depois, no caso particular dele, é importante referir para o estudo se calhar, também mantém contacto regular com a docente de Educação Especial e com algumas das terapeutas, ainda que tudo on-line, claro (abre as duas mãos em sinal de conformismo por ter que ser nestes moldes)).

**Entrevistador:** Ok. Diga-me, mais uma coisa... Sente que há diferenças ao nível das suas preferências, forma de estar, atitude, daquilo que vai observando nos vídeos e conversa com a família?

**Entrevistado:** Não, não. Isso não ((abana a cabeça em sinal de negação)). P1 tem uma família que o estimula muito, como já lhe disse, e não me canso de dizer, aliás ((sorri e junta as mão, como que a agardecer e esboça um sorriso)). Para além disso, o pai refere-me que ele está a evoluir e que está muito contente com o trabalho que tem sido realizado em casa com o apoio da escola. A docente de Educação Especial envia-lhe material, dá-lhe orientações, vai dando um feedback mais específico que eu, neste sentido, é verdade...

**Entrevistador:** Muito bem. Obrigada. Parece que chegámos ao fim das questões que havia preparado. Para finalizar, pergunto-lhe, há algum aspeto que gostasse de acrescentar?

**Entrevistado:** Não, não, nada a acrescentar. Espero ter ajudado. Às vezes falar das crianças e das suas características parece fácil porque os conhecemos mas não/ nem sempre/ não é fácil explicar em palavras...

**Entrevistador:** Foi uma excelente ajuda, acredite. Obrigada. Então, resta-me agradecer-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e a simpatia para responder a todas estas questões. Foi um gosto a:::, portanto, poder contar com a sua participação e saber a sua opinião sobre este tema. A:::, muito muito obrigada.

**Entrevistado:** Ora, eu é que agradeço, então, o convite. ((sorri))

**Entrevistador:** Caso pretenda ter acesso à gravação ou até à transcrição, posso enviar-lhe. E claro, no final do estudo, terei todo o gosto em partilhar o resultado final consigo.

**Entrevistado:** Sim, sim, agradeço, estou curiosa. Muito obrigada.

**Entrevistador:** Ok. Então, olhe, boa tarde e muito obrigada mais uma vez.

**Entrevistado:** De nada.

**Entrevistado:** Obrigada, com licença.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA (E2)

### 1. DADOS DA ENTREVISTA

**Codificação:** E2

**Data:** 12/06/2020

**Modalidade:** on-line (Skype)

**Início:** 14h

**Duração:** 31:56

**Breve Caracterização do Entrevistado:** género feminino, 55 anos, Terapeuta da Fala num projeto autárquico, mostrou uma postura reservada mas à vontade, respostas diretas e curtas, focadas na própria questão, poucos gestos a acompanhar o discurso.

### 2. NOTAS IMPORTANTES

Transcrição elaborada manualmente com base nas regras de Luiz Marcuschi (1986) cit. in Manzini, E., Considerações sobre a transcrição de entrevistas, ... (1986, p.10-13)

Quadro 8 - resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi

#### **Legenda das regras utilizadas:**

a: /a::/e:: - pausa preenchida

(+) - pausas e silêncios

/ - truncamento brusco

((...)) - indicação de gesto ou de atitude ; exemplo: ri, gesticula muito, faz o gesto x, ...

Expressões substitutivas em itálico – exemplos: *tou* = estou, *tá* = está, *p´rá* = para a, *pra* = para, *p´rás* = para as

### 3. REGISTO DA TRANSCRIÇÃO

**Entrevistador:** Entrevista E2, doze de junho de 2020, 14 horas e 5 minutos. Boa tarde novamente, agora já com a entrevista a ser gravada. (+) Posso começar então?

**Entrevistado:** Força.

**Entrevistador:** Sente-se tranquila e à vontade? A:: já participou em algum estudo de investigação científica?

**Entrevistado:** Nesta área é frequente darmos o nosso testemunho para estudos, sim. Até porque também vamos tendo estagiárias e acabamos por estar a par destes procedimentos.

**Entrevistador:** OK, obrigada. A:: relembro que nesta entrevista está garantido o anonimato/

**Entrevistado:** Sim, claro.

**Entrevistador:** Quero começar por lhe agradecer formalmente, já em gravação, a disponibilidade manifestada desde que a contactei. Sendo um estudo de caso muito concreto e muito minucioso, sobre a construção de recursos didáticos personalizados para crianças com PEA, como lhe apresentei na carta de estudo (+), por isso, todas as informações que consiga extrair das pessoas de referência no processo de desenvolvimento de P1 serão importantíssimas para o estudo.

**Entrevistado:** Disponha.

**Entrevistador:** Gostaria de começar por pedir que me fale um pouco de si a nível profissional para que eu a consiga contextualizar enquanto entrevistada. Pode ser?

**Entrevistado:** Eu sou licenciada em Terapia da Fala há muitos anos, vai para muitos mesmo ((faz um gesto com o braço como que a querer dizer que nem se lembra bem desde quando)) mas desempenho esta função neste serviço há 12. Neste momento eu tenho 55 anos, alguns anos depois da licenciatura senti muita vontade de continuar a estudar e uns anos mais tarde fiz a especialidade em neuropsicologia. Também sou formadora certificada em questões relacionadas com a área.

**Entrevistador:** Muito bem. Diga-me, por favor, durante o seu percurso profissional, já trabalhou com muitas crianças com PEA?

**Entrevistado:** Ah, sim. Claro que crianças com diferentes classificações dentro da PEA e diagnósticos vários porque, como sabe, este espetro é::: vasto.

**Entrevistador:** Sim, sim. A:: foquemo-nos então em P1 a partir de agora. Pode ser?

**Entrevistado:** Força.

**Entrevistador:** Obrigada. Diga-me, por favor, há quanto tempo trabalha com P1?

**Entrevistado:** Olhe, fui verificar esse dado antes mesmo da entrevista. ((sorri e mexe nos papéis que tem em cima da mesa)). Sou terapeuta dele desde o dia 7 de junho de 2018. Ele tem, por norma, duas sessões por semana.

**Entrevistador:** E diga-me, fazendo uma retrospectiva, como pode definir o trabalho com P1 desde essa altura? (+) Evoluiu muito, pouco, tem sido fácil, difícil, nota diferenças significativas?

**Entrevistado:** São muitas as diferenças observadas, desde o comportamento, capacidade para comunicar verbal e não verbal, socialização, interação, linguagem, estereotípias. Evoluiu, sim.

**Entrevistador:** Muito bem. Como classificaria a interação de P1 com o que o rodeia?

**Entrevistado:** Olhe, interação seletiva desde o momento que começa a conhecer o outro. A:: com os adultos reage e responde tendo como alvo a satisfação das suas vontades. (+) Com os pares começa a perceber a função do outro...

**Entrevistador:** Compreendo...Como Terapeuta da Fala, como definiria a capacidade comunicativa de P1?

**Entrevistado:** Reduzida. Capacidade reduzida para estabelecer interação, ainda que hoje já se observe maior intencionalidade comunicativa verbal e não verbal.

**Entrevistador:** E a competência linguística?

**Entrevistado:** Bem, ao nível das competências linguísticas observa-se maior domínio em termos semânticos sendo a fonologia uma área forte. Como áreas fracas estão as capacidades a nível morfológico, sintático e pragmático.

**Entrevistador:** Considera serem essas as maiores dificuldades de P1?

**Entrevistado:** Sim, são essas, é basicamente ao nível de compreender o uso e a forma da linguagem.

**Entrevistador:** Considera portanto, também, são esses os objetivos da intervenção? Da intervenção prioritária...

**Entrevistado:** ((começa novamente a mexer em papéis que tem junto a si, na mesa, sem falar)) Posso ler-lhe ou dar-lhe, enviar-lhe, uma cópia da listagem de objetivos de intervenção, talvez seja mais fácil... Mas vai desde adequar a

pragmática, melhorar as suas funções comunicativas mantendo o contacto ocular... ((Pára de enumerar)) Facultolhe a informação, talvez seja mais fácil para o estudo e mais fácil de analisar posteriormente. Acha que facilita?

**Entrevistador:** Claro que sim, agradeço imenso.

**Entrevistado:** Envio para o email que tenho seu. Envio já de seguida para não correr o risco de me esquecer... Pode ser assim?

**Entrevistador:** Obrigada. Será, sem dúvida, uma mais-valia. Obrigada. (+) Diga-me, por favor, quais as tarefas que P1 prefere fazer em terapia?

**Entrevistado:** Na terapia gosta principalmente de atividades que promovam o desafio e consequentemente a resposta certa e errada. Gosta muito de jogos em que vá manuseando algo ou interativos criados para o efeito e atividades que impliquem a sua intervenção. Gosta muito de ver resultados certos, fica super feliz. Com os menos certos fica mais atento e parado.

**Entrevistador:** Há tarefas que P1 se recuse a desenvolver?

**Entrevistado:** Atividades em formato papel, não acha graça, não se envolve. Já desisti há muito tempo...

**Entrevistador:** E como manifesta P1 essa recusa?

**Entrevistado:** Manifesta através da expressão corporal, facial, verbaliza o “não”, afasta da sua frente o que não lhe interessa, verbaliza o que quer e ainda se posiciona em frente ao computador de forma adequada.

**Entrevistador:** Em que tipo de atividades P1 se mostra mais focado?

**Entrevistado:** Atividades interativas e todas as que se estimule a integração sensorial como por exemplo o treino de competências ao nível da motricidade orofacial onde o estímulo tátil e visual é muito usado para promover integração dos sons, posturas adequadas dos articuladores. Se juntarmos a tudo isto a letra (grafismo) é mais uma via para alcançarmos mais e melhores resultados.

**Entrevistador:** No computador? É esse o recurso didático mais utilizado na terapia, é isso?

**Entrevistado:** Sim. P1 gosta muito de computador e é basicamente com isso que trabalhamos atualmente. Jogos e atividades interativas através do computador, usando imagens do SAA e outras.

**Entrevistador:** Muito bem/

**Entrevistado:** Para trabalhar com P1 é necessário ter criatividade, movimento e boa disposição. Alguma dificuldade promovendo nele conhecimentos lexicais ainda que parecendo alheado no dia seguinte recorda e muitas vezes pede para repetir a atividade. Aquilo que sinto é que as atividades digitais ou interativas associadas a algum movimento para P1 são uma porta de entrada de competências sendo a integração de estímulos adequados um fator de aprendizagem a todos os níveis.

**Entrevistador:** Ok. Ainda nesse âmbito, nota que P1 prefere atividades lúdicas ou de carácter mais formal?

**Entrevistado:** Lúdicas, intensas e pensadas nele.

**Entrevistador:** Essa informação é importante para o desenvolvimento do estudo. Muito obrigada. Diga-me, por favor, nesse âmbito, do conhecimento que tem sobre P1, consegue enumerar algum tipo de recurso didático ao qual reagisse bem e que o ajudasse a desenvolver as questões da comunicação?

**Entrevistado:** Ora, do conhecimento que tenho, muito bem ((fica em silêncio um pouco, fazendo uma expressão de quem está a encontrar a resposta mais adequada para dar)) olhe, usando por exemplo um jogo em que aparecesse um menino ou uma menina, inicialmente que ele conhecesse, e lhe fizesse perguntas tendo por base informação visual. Penso que seria algo que lhe mostraria a importância da comunicação. Por exemplo, perante uma pergunta, se a resposta do P1 fosse inadequada, o menino ou a menina iria apresentar um comportamento de acordo com a resposta dada.

**Entrevistador:** Certo, obrigada pela dica, será um possível caminho a seguir. (+) Gostaria de perguntar-lhe, para terminar esta entrevista, como é que a Terapia da Fala se adaptou aos tempos do COVID-19 e à pandemia que surgiu no nosso país. P1 manteve as sessões de terapia?

**Entrevistado:** Sim, depois de uma paragem forçada e abrupta, que acho que houve em todos os serviços, mantivemos na metodologia de teleterapia duas vezes por semana.

**Entrevistador:** Com o suporte da família? Alguém de casa está presente na teleterapia, é isso?

**Entrevistado:** sim, sempre, ou a mãe, ou o pai. Pontualmente os dois, até.

**Entrevistador:** Foi necessária muita adaptação da parte de todos os serviços, é verdade. Que balanço pode fazer, como está a funcionar a teleterapia com P1? Sente que há diferenças significativas ao nível da forma de estar e de P1 responder ao que lhe propõe?

**Entrevistado:** Existem diferenças. A presença acompanhada dos recursos didáticos faz toda a diferença. Ainda que a ajuda de pais atentos seja uma mais-valia, o estímulo tátil para o posicionamento correto da língua, lábios, bochechas, para as questões articulatórias, o feedback visual e presencial da terapeuta e o input positivo, promovem a vontade e a vontade promove a aquisição de conhecimento.

**Entrevistador:** Muito bem. Faça-lhe ainda mais esta última questão: Como classificaria a capacidade comunicativa de P1 neste momento, quando comparada com o momento em que a escola fechou e P1 está em casa e tem teleterapias: A evoluir? A regredir? Manteve-se inalterada?

**Entrevistado:** Regrediu no que respeita à interação com o mundo. Evoluiu nas suas competências linguísticas, graças ao trabalho feito pelos pais. Para estes pais foi possível acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido sendo este depois continuado em casa e aqui está a diferença. Sistematizar para acompanhar em virtude de terem tempo.

**Entrevistador:** Antes de lhe agradecer profundamente pela colaboração e pela generosidade e partilha demonstrada, há algum aspeto que gostasse de acrescentar?

**Entrevistado:** Há sim, o enorme prazer que tenho de trabalhar com P1 e sua família e o quanto tenho aprendido. Comunicar é mais, muito mais, do que falar bem, compreender bem. Comunicar é silêncio, comunicar é grito, comunicar é tudo. Não querendo comunicar, eu estou a comunicar. Tudo é comunicação.

**Entrevistador:** E terminámos em beleza. Muito, muito obrigada por esta entrevista. Foi, seguramente, uma ajuda fundamental.

**Entrevistado:** De nada ((sorri)). Ao dispor.

**Entrevistador:** Deixe-me dizer-lhe que poderá ter acesso à gravação ou até à transcrição, posso enviar-lhe se quiser. E no final poderá ter acesso aos resultados do estudo, claro.

**Entrevistado:** Obrigada.

**Entrevistador:** Muito obrigada mais uma vez. Vou, então, terminar a gravação, está bem? Com licença.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS (E3)

### 1. DADOS DA ENTREVISTA

**Codificação da entrevista:** E3

**Codificação dos dois entrevistados:** E3a e E3b

**Data:** 13/06/2020

**Modalidade:** on-line (Skype)

**Início:** 17h30

**Duração:** 39:17

**Breve Caracterização dos Entrevistados:**

**E3a** – género masculino; 45 anos; pai de P1; mostrou grande disponibilidade para participar no estudo; assumiu o controlo das respostas à entrevista (face a E3b)

**E3b** – género feminino; 45 anos; mãe de P1; cuidadora de P1 a tempo inteiro, por opção; esteve presente durante toda a entrevista (concordou com o que estava a ser respondido por E3a e foi completando algumas ideias)

### 2. NOTAS IMPORTANTES

Transcrição elaborada manualmente com base nas regras de Luiz Marcuschi (1986) cit. in Manzini, E., Considerações sobre a transcrição de entrevistas, ... (1986, p.10-13)

Quadro 8 - resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi

#### **Legenda das regras utilizadas:**

a: /a::/e:: - pausa preenchida

(+) - pausas e silêncios

/ - truncamento brusco

((...)) - indicação de gesto ou de atitude ; exemplo: ri, sorri, abana a cabeça, ...

Expressões substitutivas em itálico – exemplos: *tiveram* = estiveram, *tivemos* = estivemos

### 3. REGISTO DA TRANSCRIÇÃO

**Entrevistador:** Entrevista E3, treze de junho de 2020, 17 horas e 36 minutos. Boa tarde, começamos então a gravação da entrevista. A:: obrigada desde já, e agra de forma mais formal, pela disponibilidade dos dois.

**E3a:** Nós é que agradecemos o interesse.

**E3b:** ((esboça um sorriso))

**Entrevistador:** Já participaram em alguma investigação científica, já deram entrevistas? Sentem-se tranquilos?

**E3a:** Sim, muitas.

**E3b:** Também já participei, sim. A:: e pelo menos uma até já a propósito de P1, para uma terapeuta estagiária, na altura.

**Entrevistador:** Quero, antes de começar, referir que esta entrevista será totalmente anónima e que, por isso, podem sentir-se à vontade para dar as respostas. Está bem?

**E3a:** Combinado.

**E3b:** ((acena afirmativamente com a cabeça)), certo.

**Entrevistador:** Na verdade, tudo aquilo que me possam dizer sobre P1, sobre as suas atitudes, os seus comportamentos e as suas reações a determinada atividade ou tarefa ou recurso educativo e didático me irão ajudar no estudo e irão ajudar aos resultados. A:: respondam como acharem que devem, a sério. (+) Gostaria de começar por pedir que fizessem uma pequena apresentação vossa, idade, profissão, percurso profissional, ... Algo que me ajude a caracterizá-los enquanto participantes no estudo.

**E3a:** Eu licenciiei-me em Psicologia em 2006 e atualmente, e desde 2008 aliás, sou psicólogo escolar. Anteriormente a essa data exerci profissões várias desde fiel de armazém, guarda-livros, auxiliar administrativo, assistente administrativo, massagista, operador de rampa, rececionista, etc, etc, etc. ((ri)) Uma vida!! ((ri)).

**E3b:** Eu também sou licenciada em Engenharia mas, por opção, não exerço. ((olha para E3a)) Decidimos, quando P1 começou a necessitar mais de nós, que era mais importante eu ter tempo e disponibilidade para ele.

**Entrevistador:** Muito bem. Posso saber as vossas idades?

**E3a:** Quarenta e cinco, ainda ((ri)).

**E3b:** Quarenta e cinco, já ((ri)).

**Entrevistador:** Ok. (+) Digam-me, antes de P1 nascer já tinham contacto com alguma criança com PEA? Não há, por exemplo, mais ninguém na família com características semelhantes? O irmão mais velho de P1, por exem/

**E3a:** Não, nada. Conhecemos famílias que têm filhos com características parecidas mas na família não sabe/ não existe, nenhuma situação.

**E3b:** É, nós temos um filho mais velho, vai fazer nove anos, e/

**E3a:** Não tem nada a ver. É uma criança muito calma, muito calada, reservada, mas nada destas características.

**Entrevistador:** Muito bem. Vamos então começar a falar especificamente de P1, pode ser? Do ponto da situação sobre P1...

**E3a:** Vamos lá!

**Entrevistador:** P1 frequenta o pré-escolar desde o ano letivo anterior, 2018/2019, a:: já tem dois anos de inclusão na escola... (+) Pensando em P1 agora e em P1 no início, quando entrou para a pré, que diferenças verificam?Evoluiu muito, pouco? Tem sido fácil, difícil?

**E3a:** Sim, consegue regular mais o seu comportamento e tem mais competências psicomotoras, sobretudo no que se refere à motricidade fina.

**E3b:** Sim, há diferenças, há muitas, ((abana a cabeça em sinal afirmativo e esboça um sorriso leve))

**Entrevistador:** Digam-me, neste momento, como classificam a interação de P1 com o que o rodeia?

**E3a:** A interação do P1 com o exterior e os outros é muito ténue e centra-se sobretudo nos seus interesses (+) ma:::s, contudo, já vai interagindo com os outros tendo em conta os interesses deles.

**Entrevistador:** Digam-me, também, por favor, como classificam P1 a nível de competências globais? A:: como definem o perfil dele, digamos assim...

**E3a:** Ele revela como área forte a motricidade global e como área mais fracas a linguagem receptiva e expressiva e a atenção.

**Entrevistador:** A linguagem é, portanto, uma das suas áreas mais fracas. É isso?

**E3a:** Sim, tem muitas dificuldades nesta á/

**E3b:** É reduzida, sim. Tem sido o mais complicado, isso e:: a agitação, a falta de concentração.

**Entrevistador:** Ok, e em relação à capacidade comunicativa?

**E3a:** Muito fraca ((olha para E3b e abana a cabeça em sinal de afirmação, ao mesmo tempo que procura confirmação/concordância))

**Entrevistador:** Será, serão, então, a linguagem e a comunicação, dois pontos fortes e essenciais na intervenção com P1, na vossa opinião, é isso?

**E3a:** Sim.

**E3b:** Sim ((olha para E3a)). E a atenção ((e faz uma expressão facial como que a esperar concordância))

**E3a:** E a atenção, sim.

**Entrevistador:** Falemos agora um pouco de como é P1 em contexto familiar. Pode ser? (+) Que atividades P1 prefere fazer quando está em casa?

**E3a:** Então, brinca na piscina, no tablet, andar de bicicleta, jogar à bola (basquetebol e futebol), jogos de tabuleiro e/

**E3b:** Sim, jogos de tabuleiro, também. Mas conosco, sempre conosco.

**Entrevistador:** Muito bem. Há tarefas que P1 se recusa a desenvolver quando está em casa?

**E3a:** Utilizar os talheres e brincadeiras propostas por outros... Tarefas que envolvam a motricidade fina também.

**E3b:** Basicamente ((diz, olhando para E3a e concordando)).

**Entrevistador:** E como é que ele manifesta que não quer fazer essas tarefas/ atividades?

**E3a:** Diz logo "Não", grita, continua a dizer "Não", então faz. Se insistirmos, atira-se para o chão e tenta bater os pés e as pernas. Bate. Começa agora a aceitar comer com talheres mas::: tem sido uma luta.

**Entrevistador:** Digam-me, então, em que atividades é que notam que P1 se foca mais?

**E3a:** Jogos lúdico-pedagógicos no computador ou no tablet e observação de livros. Sem dúvida.

**Entrevistador:** Muito bem. Para além dos que acaba de referir, computador, tablet e livros, que ferrament/ que recursos didáticos mais utilizam com P1? Em casa, digo...

**E3a:** TV, aparelho de som, aparelho de DVD, papel, quadro de desenhos magnético, ... Tudo o que considerarmos que pode ser apropriado, nós vamos experimentando ((olha para E3b, como que a querer concordância)). É mais por aí. E há fases, há fases em que aceita e que não aceita.

**Entrevistador:** Mas sentem que ele manifesta preferência por alguns? Alguns que queira utilizar sempre, por exemplo?

**E3a:** Tablet, computador e livros. Esses.

**E3b:** Sim ((abana a cabeça com sinal afirmativo)).

**Entrevistador:** Ok. Obrigada. E há recursos que, nas brincadeiras, P1 seleccione por iniciativa própria e utilize?

**E3a:** Livros, como já dissemos: Também legos e carrinhos.

**Entrevistador:** Perguntei em relação a atividades que recuse:: (+) e:: recursos didáticos, algum que também recuse?

**E3a:** Plasticina, porque não tolera a textura. Temos tentado muito resolver essa intolerância, em casa, na escola e na terapia ocupacional, mas não tem dado, não é fácil...

**E3b:** ((abana a cabeça com sinal afirmativo e até faz uma expressão facial de tristeza))

**Entrevistador:** E manifesta também gritando e repetindo a palavra "Não"?

**E3a:** Se insistirmos na plasticina, por exemplo, autoagride-se, parte mesmo para aí... Ainda faz isso, sim.

**Entrevistador:** Pergunto-vos, do que conhecem do vosso filho, acham que ele prefere atividades lúdicas ou mais formais?

**E3a:** (+) ((fica a pensar cerca de dois segundos)) o P1 gosta de ter uma rotina, sim, porém gosta muito de atividades lúdicas independentemente que estejam enquadradas nessa sua rotina ou não.

**E3b:** Sim ((abana a cabeça com sinal afirmativo))

**Entrevistador:** Ok, registado. Mas conseguem dizer-me, por exemplo, conhecendo o vosso filho como conhecem, que recurso seria bom para trabalhar o desenvolvimento da comunicação e da linguagem? Alguma ideia? Alguma sugestão?

**E3a:** Pois, nós vamos trabalhando a comunicação e a linguagem em cada coisa que fazemos, vamos sempre tentando que ele melhore e desenvolva. (+) Utilizamos os mesmos recursos que estão à disposição e vamos reforçando sempre o que queremos que melhore.

**E3b:** Pois, e na escola também fazem isso, estão sempre atentas ao que ele diz, como se expressa, como pode melhorar... (+) Mas são muitos alunos, nós sabemos, é difícil...

**E3a:** Ah, sim.

**Entrevistador:** Pois, muito bem. (+) Falemos agora um pouco sobre esta questão do COVID-19, e do Ensino à Distância e de estarmos todos mais confinados em casa, desta realidade que se abateu sobre todos nós e veio alterar tanta coisa... (+)

**E3a:** Mesmo.

**E3b:** Mesmo.

**Entrevistador:** Qual foi a reação de P1 a esta situação toda?

**E3a:** Bom, notamos que está farto de estar em casa, está mais agitado, precisa de conviver, mas reagiu bem, até.

**E3b:** Sim ((abana a cabeça com sinal afirmativo)). Não é fácil, é muito tempo em casa, no mesmo espaço e com as mesmas pessoas. Todos estamos muito esgotados, como toda a gente, sim...

**Entrevistador:** No vosso caso, no caso de P1, como está a ser operacionalizado o Ensino à Distância? O que têm feito?

**E3a:** Temos trabalhado pelo envio de conteúdos multimédia. Recebemos propostas, desenvolvemos com ele e enviamos vídeos de como está a correr. As professoras vão respondendo e tem sido assim. Estamos todos a adaptar-se e a fazer o que podemos, acho.

**Entrevistador:** Foi necessária muita adaptação da parte de todos os serviços, é verdade. E as terapias? Como/

**E3a:** As terapias *tiveram* paradas mas agora já estão a funcionar em teleterapia, a da Fala, (+) a Ocupacional esteve mais parada, a terapeuta esteve de baixa, mas já retomou aos poucos e começou recentemente a ser presencial outra vez. Tem estado a trabalhar o brincar e até temos levado o irmão para que possam trabalhar essa competência em conjunto. Vamos ver...

**Entrevistador:** Percebo. (+) Como classificariam a capacidade comunicativa de P1 neste momento, quando comparada com março, quando a escola fechou.

**E3a:** Evoluiu. *Tivemos* mais tempo em casa e acabámos por ter disponibilidade para fazer um acompanhamento próximo e direto. Nesse aspeto foi bom, até ((olha para E3b)).

**E3b:** Sim ((abana a cabeça com sinal afirmativo)), está um bocadinho melhor, percebe-se melhor o que diz e explica-se melhor. A terapeuta também refere isso...

**Entrevistador:** Bem, terminaram as questões que tinha preparadas para vos fazer. Mas, antes de terminar, há algum aspeto que gostassem de acrescentar?

**E3a:** Não tem que agradecer. (+) Se calhar é importante reforçar que P1 gosta muito da companhia de outras crianças e outros adultos além da constelação familiar, pelo que fica muito feliz quando vai à escola e inserido na dinâmica da turma.

**E3b:** Ai:::, se gosta:::. Vai sempre feliz e/

**E3a:** Ir para a escola nunca recusa, isso é verdade. E gostávamos que ele conseguisse estar incluído no grupo, não que esteja a trabalhar de forma individualizada e à parte.

**E3b:** Para além disso, será importante dizer que temos uma rede familiar bastante forte e sólida, os avós paternos, por exemplo, os meus sogros, vivem perto e dão uma ajuda muito boa.

**E3a:** Sim, isso faz a diferença também. Graças a Deus.

**Entrevistador:** E ainda bem. Isso é ótimo. Muito bom mesmo. (+) Muito obrigada, então, mais uma vez, nunca é demais agradecer.

**E3a:** Às ordens.

**E3b:** Obrigada também.

**Entrevistador:** Como já vos havia dito, podem ter acesso à gravação, à transcrição, e ao estudo, claro, no final. Até porque ainda irei precisar da vossa ajuda, como falámos, mais à frente. Muito obrigada. Vamos então terminar esta gravação. Com licença.

## ANEXO 11 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

**Nota inicial:** Os dados apresentados reportam-se todos à primeira quinzena de junho, período em que se realizaram as três entrevistas (E1 – 03/06/2020; E2 – 12/06/2020; E3 – 13/06/2020).

### Temas:

#### 1 – Caracterização global de P1

##### a) Diagnóstico

| CATEGORIZAÇÃO |                     | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |  |
|---------------|---------------------|----------------------------------|--|
| Categorias    | Sub-categorias      | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto   |
| Diagnóstico   | Classificação geral | Autismo                          | "... é uma criança com autismo (...)" (E1)   |
|               |                     | Motricidade global               | "Ele revela como área forte a motricidade global." (E3a)   |
|               | Áreas Frágeis       | Interação                        | "... é uma criança que tem muitas dificuldades em várias áreas (...) interagir..." (E1)  |
|               |                     | Atenção/ concentração            | "... e:: a agitação e a falta de concentração." (E3a)<br>"... e como áreas mais fracas (...) a atenção." (E3a)   |
|               |                     | Comunicação                      | "... é uma criança que tem muitas dificuldades em várias áreas (...) em comunicar..." (E1)   |
|               |                     | Linguagem                        | "É reduzida, sim [a linguagem]. (E3a)<br>"... revela ainda muitas dificuldades na linguagem verbal..." (E1)<br>"... e como áreas mais fracas a linguagem recetiva e expressiva..." (E3a) |

##### b) Grau de inclusão escolar

| CATEGORIZAÇÃO            |  | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |   |
|--------------------------|--|----------------------------------|---|
| Categorias               | Sub-categorias                           | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto  |
| Grau de inclusão escolar | Atitude global demonstrada               | Positiva                         | "Está cada vez mais bem integra/, incluído no grupo, mostra-se feliz (...) é maravilhoso. (...) Não há dúvida que se sente bem na escola." (E1)<br>"P1 gosta muito da companhia de outras crianças e outros adultos além da constelação familiar (...) fica muito feliz quando vai e está na escola inserido na dinâmica da turma." (E3a) |
|                          |  | Acolhimento da manhã             | "... participa em algumas rotinas, nomeadamente nas que mais lhe agradam: momento do acolhimento de manhã..." (E1)  |
|                          | Participação na dinâmica/rotina do grupo | Leitura de histórias             | "... participa em algumas rotinas, nomeadamente nas que mais lhe agradam (...) leitura de histórias coletivas..." (E1)  |
|                          |  | Jogos no exterior                | "... participa em algumas rotinas, nomeadamente nas que mais  |

| CATEGORIZAÇÃO |                        | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |  |
|---------------|------------------------|----------------------------------|--|
| Categorias    | Sub-categorias         | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto   |
|               |                        |                                  | <i>lhe agradam (...) jogos de grupo no exterior...</i> (E1)  |
|               | Períodos de isolamento | Afastamento                      | <i>"... há muitos momentos em que se perde o foco do que está a fazer, se afasta do grupo, fica alheado do trabalho e se refugia no seu mundo..."</i> (E1) |
|               |                        | Brincadeiras individuais         | <i>"...perde o foco do que está a fazer (...) e vai fazer as suas brincadeiras sozinho..."</i> (E1)  |

c) Perfil de competências em junho de 2020 – descrição

| CATEGORIZAÇÃO                          |                        | ANÁLISE DE CONTEÚDO                |  |
|--|------------------------|------------------------------------|--|
| Categorias                             | Sub-categorias         | Unidades de registo/ indicadores   | Unidades de contexto   |
| Perfil de competências (junho de 2020) | Relação interpessoal   | Interação seletiva                 | <i>"... interação seletiva desde que começa a conhecer o outro."</i> (E2)<br><i>"...com os adultos reage e responde tendo como alvo a satisfação das suas vontades..."</i> (E2)  |
|  |                        | Proximidade crescente com os pares | <i>"...já quer companhia (...) já esteve muito mais isolado."</i> (E1)<br><i>"...com os pares começa a perceber a função do outro."</i> (E2)   |
|  | Autonomia              | Suficiente                         | <i>"... já consegue dar resposta às suas necessidades básicas sozinho ou solicitando ajuda..."</i>   |
|  |                        | Reduzida                           | <i>" [ainda é difícil] concentrar-se e estar atento</i> (E1)<br><i>"...e na atenção é preciso melhorar imenso..."</i> (E3a)  |
|  | Estereotipias          | Rotação de objetos                 | <i>"... e algumas estereotipias como rodar objetos e ficar a observar a rotação e o movimento..."</i> (E1)   |
|  | Comunicação            | Reduzida                           | <i>"... capacidade reduzida para estabelecer interação ..."</i> (E2)<br><i>"...Muito fraca..."</i> (E3a)   |
|  | Linguagem              | Domínio da semântica (fonologia)   | <i>"... já consegue construir pequenas frases à maneira dele permitindo ao adulto compreender o que diz..."</i> (E1)<br><i>"... ao nível das competências linguísticas observa-se maior domínio em termos semânticos, sendo a fonologia uma área mais forte."</i> (E2) |
|  |                        | Dificuldade na morfologia          | <i>" Como áreas mais fracas estão as capacidades ao nível morfológico, sintático e pragmático."</i> (E2)   |
|  |                        | Psicomotricidade                   | Boa motricidade global   |
|  | Baixa Motricidade fina |                                    | <i>"... tudo o que se relacione com a motricidade fina é difícil..."</i> (E1)  |

d) Comparação entre o perfil de setembro de 2018 (entrada no pré-escolar) e o perfil em junho de 2020

| CATEGORIZAÇÃO  |                            | ANÁLISE DE CONTEÚDO   |   |
|--|----------------------------|---|---|
| Categorias   | Sub-categorias             | Unidades de registo/ indicadores  | Unidades de contexto  |
| Evolução do perfil de competências desde setembro de 2018 (entrada no pré-escolar) | Comparação dos dois perfis | Diferença Significativa   | <p>“...noto muitas diferenças... (E1)</p> <p>“... diagnosticada cedo, precocemente, e isso ajudou a que fosse desde cedo logo trabalhando e desenvolvendo competências...” (E1)</p> <p>“São muitas as diferenças observadas... (E2)</p> <p>“... há diferenças, há muitas...” (E3b)</p>  |
|  | Evolução Percecionada      | Maior autonomia   | “... está mais autónomo a todos os níveis, necessidades básicas (E1)  |
|  |                            | Melhor reação à frustração  | “... já reage melhor à frustração...” (E1)  |
|  |                            | Maior participação  | “... e já participa em algumas rotinas [de trabalho na sala de aula].” (E1)   |
|  |                            | Melhor interação  | <p>“... está melhor na relação com os outros...” (E1)</p> <p>“...já quer companhia (...) já esteve muito mais isolado.” (E1)</p> <p>“Evoluiu bastante sim (...) socialização, interação...” (E2)</p>  |
|  |                            | Melhor linguagem  | <p>“... melhor articulação da frase...” (E1)</p> <p>“... mais capacidade para comunicar verbal e não verbal...” (E2)</p> <p>“... já consegue manifestar alguns sentimentos e imitar animais (...) no início não fazia nada disso.” (E1)</p> <p>“ao nível das competências linguísticas observa-se maior domínio em termos semânticos...” (E2)</p> |
|  |                            | Melhor Intencionalidade comunicativa  | “...maior intencionalidade comunicativa, verbal e não verbal.” (E2)   |
|  |                            | Menor Recurso a estereotipias   | “Evoluiu bastante sim [relativamente a estereotipias].” (E2)  |
|  |                            | Melhor comportamento  | <p>“Evoluiu bastante sim [relativamente ao comportamento global].” (E2)</p> <p>“... consegue regular mais o seu comportamento...” (E3a)</p>   |
|  | Melhor psicomotricidade    | “... tem mais competências psicomotoras, sobretudo no que se refere à motricidade fina” (E3a) |   |
| Perspetiva evolutiva   | Margem de progressão       | “É uma criança com défices a vários níveis, é verdade, mas consegue ir evoluindo...”(E1)      |   |

## 2 – Atividades (e recursos didáticos) da rotina diária de P1

### a) Autônomas e desenvolvidas sem apoio

| CATEGORIZAÇÃO                        |  | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |  |
|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|
| Categorias                           | Sub-categorias                             | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto   |
| Desenvolvidas sem apoio (junho 2020) | Por iniciativa própria e de forma autônoma | Bola                             | "... gosta de ir buscar uma bola e jogar à bola sozinho ..." (E3a)   |
|                                      |  | Legos e carrinhos                | "(...) legos e carrinhos ..." (E3a)  |
|                                      |  | Livros                           | "Há alguns que são os seus eleitos [livros] (...) adora e utiliza todos os dias." (E1) "... na sala há livros (...) que P1 utiliza sempre, todos os dias, porque quer, não que o incentivemos para..." (E1) "Mostra-se mais focado nas coisas que gosta, livros (...) por exemplo." (E1) "Há livros que ele lê (e faz o gesto entre aspas com as mãos quando diz a palavra lê) todos os dias quando chega, sempre, acontece o que acontecer..." (E1) "... e observação de livros." (E3a) |
|                                      |  | Números e letras                 | "...atividades com números e letras. (...). Desde sempre, não há um dia em que não tenha que haver atividades com números e letras; e vai fazer por iniciativa própria bastantes vezes, ou falar em números e letras enquanto faz outras coisas, sim." (E1)  |
|                                      |  | Jogos educativos                 | "... há também um jogo de números e de contas (...) que já perdemos a conta às vezes que o vai buscar e o constrói."(E1)   |

### b) Propostas e desenvolvidas com apoio

| CATEGORIZAÇÃO  |                                       | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |   |
|--|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| Categorias   | Sub-categorias                        | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto  |
| Reação a atividades propostas e desenvolvidas com apoio (junho 2020) | Manifesta interesse, foco e motivação | Piscina                          | "Brincava piscina..." (E3a)   |
|  |                                       | Bicicleta                        | "[gosta de] andar de bicicleta..." (E3a)  |
|  |                                       | Bola                             | "... jogar à bola, basquetebol e futebol..." (E3a)  |
|  |                                       | Leitura de histórias             | "... participa em algumas rotinas, nomeadamente nas que mais lhe agradam (...) leitura de histórias coletivas..." (E1)  |
|  |                                       | Números e letras                 | "...atividades com números e letras. (...). Desde sempre, não há um dia em que não tenha que haver atividades com números e letras." (E1) "... se juntarmos a tudo isto a letra (grafismo) é mais uma via para alcançarmos mais e melhores resultados."(E2) |

| CATEGORIZAÇÃO |                | ANÁLISE DE CONTEÚDO                                   |   |
|---------------|----------------|---|---|
| Categorias    | Sub-categorias | Unidades de registo/ indicadores                      | Unidades de contexto  |
|               |                | Tablet/ computador                                    | <p>“Mostra-se mais focado nas coisas que gosta (...) computador por exemplo.” (E1)</p> <p>“...gosta muito de computador e foca-se bem em tarefas que aprecie: <u>ouvir músicas repetidamente, ouvir histórias em que vai surgindo o alfabeto, jogos que conhece bem ...</u>” (E1)</p> <p>“jogos e atividades interativas através do computador, usando imagens do SAAC e outras...”(E2)</p> <p>“Jogoslúdico-pedagógicos no tablet e computador...”(E3a)</p>   |
|               |                | Atividades com estímulo causa-efeito                  | <p>“... atividades que promovam o desafio e consequentemente a resposta certa e errada (...) que impliquem a sua intervenção...” (E2)</p> <p>“... gosta muito de ver resultados certos, fica super feliz e mantém-lhe o foco.” (E2)</p>   |
|               | Recusa         | Atividades que impliquem trabalhar a motricidade fina | <p>“ Recorte (...) tudo o que se relacione com a motricidade fina é difícil (...) acho que é por isso que se recusa a fazer.” (E1)</p> <p>“... recortar imagens de revistas ele pura e simplesmente recusa. (E1) “Atividades em papel, não acha graça, não se envolve...” (E2)</p> <p>“Manifesta [a recusa] através da expressão corporal, facial, verbaliza o não, afasta a sua frente...” (E2)</p> <p>“Utilizar os talheres... (E3a)</p> <p>“Há objetos que ele não quer mexer e que eu acho que é porque não domina o movimento: tesoura, faca, por exemplo.” (E1)</p> |
|               |                | Atividades com texturas que não tolera                | <p>“Há texturas que ele não quer tocar: o feltro, o musgami, alguns tecidos...” (E1) “Plasticina (...) não tolera a textura.” (E3a)</p> <p>“Quando insistimos que a use [plasticina] manifesta [a recusa] gritando e repetindo a palavra Não e (...) autoagride-se...” (E3a)</p>  |

### 3 – Influência do COVID 19 no perfil e no trabalho desenvolvido com P1 (março a junho 2020)

#### a) Ajustes e alterações ocorridos

| CATEGORIZAÇÃO                                 |   | ANÁLISE DE CONTEÚDO                               |   |
|---|---|---|---|
| Categorias                                    | Sub-categorias                          | Unidades de registo/ indicadores                  | Unidades de contexto  |
| Ajustes e alterações ocorridas na intervenção | Operacionalização do Ensino à Distância | Plataforma de gestão de aprendizagens (ClassDojo) | <p>“... foi criado um espaço virtual de apoio (...) no nosso caso a ClassDojo (...) onde as educadoras vão apresentando propostas de atividade e as famílias vão podendo publicar, enviar os trabalhos realizados pelos meninos.” (E1)</p> <p>“... pelo envio de conteúdos multimédia para a plataforma de apoio; recebemos propostas, desenvolvemos com ele e enviamos vídeos de como está a correr (...) As professorasvãorespondendo...” (E3a)</p> |

| CATEGORIZAÇÃO |                                | ANÁLISE DE CONTEÚDO                        |  |
|---------------|--------------------------------|--|--|
| Categories    | Sub-categories                 | Unidades de registo/ indicadores           | Unidades de contexto   |
|               | Operacionalização das Terapias | Inclusão de P1 no trabalho do grande grupo | <p>“ O Ensino à Distância está a processar-se da mesma forma para todo o grupo [de alunos da sala].” (E1)</p> <p>“... é semanalmente feita uma planificação com propostas de atividade simples e abrangentes, flexíveis (...) adaptadas à realidade de cada um.” (E1)</p>  |
|               |                                | Apoio especializado                        | <p>“Também mantém contacto regular com a docente de Educação Especial (...) e com algumas terapeutas (...) à distância mas sempre próximo.” (E1)</p> <p>“ A docente de Educação Especial envia-lhe material, dá-lhe orientações, vai dando um feedback mais específico que eu...”(E1)</p>  |
|               |                                | Teleterapia (da Fala)                      | <p>“... depois de uma paragem forçada e abrupta (...) mantivemos na metodologia teleterapia...” (E2)</p> <p>“ ... estiveram paradas mas agora já estão a funcionar em teleterapia [a da Fala]. (E3a)</p>   |
|               |                                | Terapia presencial (Ocupacional)           | <p>“... esteve mais parada (...) recomeçou aos poucos e mais recentemente passou para presencial” (E3a)</p> <p>“[P1] tem estado a trabalhar o brincar e até temos levado o irmão para que possam trabalhar essa competência em conjunto.”(E3a)</p>   |
|               | Facilitadores                  | Disponibilidade e envolvimento familiar    | <p>“... tivemos mais tempo em casa e acabámos por ter disponibilidade para fazer um acompanhamento próximo e direto...” (E3a)</p> <p>“P1 tem uma família que o estimula muito...” (E1)</p> <p>“... graças ao trabalho feito pelos pais.” (E2)</p> <p>“... sempre com o suporte da mãe, ou do pai, pontualmente os dois [Terapia da Fala].”(E3a)</p>  |
|               |                                | Facilidade na comunicação Escola-Família   | <p>“... os pais vão trabalhando com ele (...) e o pai vai publicando amiúde vídeos das atividades, o que permite à escola ter noção do que vai sendo feito com ele.” (E1)</p>  |
|               | Limitações                     | Falta de estímulo presencial               | <p>“A presença do terapeuta acompanhada dos recursos didáticos faz toda a diferença. Ainda que a ajuda dos pais atentos seja uma mais-valia, o estímulo tátil para o posicionamento correto da língua, lábios, bochechas, para as questões articulatórias, o feedback visual e presencial do terapeuta e o input positivo promovem a contate e a vontade promove a aquisição de conhecimentos.” (E2)</p> |
|               |                                | Redução nos recursos                       | <p>“...houve diferenças (...) a presença de recursos didáticos na sessão faz toda a diferença...” (E2)</p>   |

b) Adaptação à mudança e evolução percebida

| CATEGORIZAÇÃO       |                                   | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |   |
|---------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---|
| Categorias          | Sub-categorias                    | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto  |
| Adaptação à mudança | Atitudedemonstrada                | Sem alterações                   | "Não, não, isso não [diferença da atitude] (...) P1 tem uma família que o estimula muito..." (E1)       |
|                     | Mudança no perfil de competências | Maior agitação                   | "...está farto de estar em casa, está mais agitado... (E3a)   |
|                     |                                   | Menor interação com os outros    | "Regrediu no que respeita à interação com o Mundo..." (E2)  |
|                     |                                   | Maior Competência linguística    | "Evoluiu nas suas competências linguísticas [graças ao trabalho feito pelos pais]." (E2)                |
|                     |                                   | Maior Capacidade comunicativa    | "Evoluiu..." (E3a)<br>"Está um bocadinho melhor, percebe-se melhor o que diz e explica-se melhor" (E3b) |

4 – Prioridades de intervenção com P1 face à proximidade temporal da entrada no 1.º ciclo

| CATEGORIZAÇÃO              |  | ANÁLISE DE CONTEÚDO                              |   |
|----------------------------|--|--|---|
| Categorias                 | Sub-categorias                                 | Unidades de registo/ indicadores                 | Unidades de contexto  |
| Prioridades de intervenção | Na inclusão                                    | Pertença ao grupo                                | "E gostávamos que ele conseguisse sempre estar incluído no grupo, não que esteja a trabalhar na escola de forma individualizada e à parte..."(E3a)  |
|                            | No desenvolvimento de competências individuais | Treino da atenção/ concentração                  | "... também acho que lhe faz muita falta ele trabalhar e treinar atividades mais formais (...) vai ser complicado fazer com que ele esteja em contexto de turma de 1.º ciclo e se foque no trabalho." (E1)<br>"É importante que ele perceba que tem que estar sentado, a trabalhar, focado, atento e mais concentrado, porque no 1.º ciclo não vai haver tanta abertura..." (E1)<br>"...ainda é difícil estarsentado..." (E1) |
|                            |  | Treino das funções da linguagem e da comunicação | "... o próximo ano, que será o último na pré (...) as apostas terão que ser num trabalho mais estruturado ao nível da comunicação, linguagem, pranchas de comunicação." (E1)<br>"...melhorar as suasfunçõescomunicativas". (E2)   |
|                            |  | Treino da integração sensorial                   | "atividades que estimulem a integração sensorial como por exemplo o treino de competências ao nível da motricidade orofacial e onde o estímulo tátil e visual é muito usado para promover a integração de sons, posturas adequadas dos articuladores..."(E2)  |

## 5 – Sugestões de recursos personalizados para trabalhar a linguagem e a comunicação com P1

| CATEGORIZAÇÃO   |                | ANÁLISE DE CONTEÚDO                 |   |
|---|----------------|-------------------------------------|---|
| Categories  | Sub-categorias | Unidades de registo/ indicadores    | Unidades de contexto  |
| Sugestões de recursos didáticos específicos para treino da linguagem e da comunicação | Digitais       | Jogo de computador                  | <p>“... jogos de computador com temas que ele goste e atividades lúdicas são sempre bem-vindas e ajudarão a desenvolver e potenciar a sua capacidade comunicativa...” (E1)</p> <p>“... por exemplo um jogo digital em que aparecesse um menino ou uma menina e lhe fizesse perguntas tendo por base informação visual (...)seria algo que lhe mostraria a importância da comunicação ...” (E2)</p> <p>“... as atividades digitais ou interativas associadas a algum movimento (...) são uma porta de entrada de competências sendo a integração de estímulos adequados um fator de aprendizagem a todos os níveis” (E2)</p> |
|   | Analógicos     | Pranchas de comunicação com cartões | <p>“... se fosse um recurso de mesa, mais específico, para trabalhar a linguagem e a comunicação, que servisse de apoio ao treino que estamos a pensar fazer daqui para a frente [pranchas de comunicação] também seria muito bom (...) algo para treino de linguagem, construção de frases, organização da mensagem que quer transmitir, assim como as pranchas de comunicação...” (E1)</p> <p>“... é possível que algo relacionado com jogos e manipulação, em que ele fique focado e concentrado, seja potenciador da comunicação e da interação...” (E1)</p>  |

## ANEXO 12 – FICHA TÉCNICA DO JOGO INTERATIVO

### 1. Ficha técnica

**Autoria:** Maria da Conceição Fialho

**Cedência das imagens:** pictogramas de SergioPalao disponibilizados em <http://arasaac.org>. – licença CC (By-NC-SA)

**Inspiração:** foi inspirado nas apresentações interativas de Inés Garcia Siva, colaboradora do Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa

**Detalhes da construção:**

**Data** - julho de 2020

**Âmbito** - construído no decorrer do estudo de investigação para Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível, IPL

**Acesso:**<https://scratch.mit.edu/projects/415079977>

### 2. Apresentação

**Conteúdo explorado:** Tarefas da Rotina Diária

**Meta:** Associar imagens de objetos a imagens de ações quotidianas (e.g. pentear-se/pente; coser roupa/agulha; comer sopa/colher)

**Objetivos:**

- a) Estimular do diálogo
- b) Promover a organização e a associação de ideias e conceitos
- c) Treinar funções específicas da linguagem (articulação, pronúncia), o enriquecimento do vocabulário e do funcionamento da língua como a construção frásica

### 3. Descrição do Funcionamento

- Este jogo foi construído no programa *Scratch*.
- A parte inicial inclui o título, a ficha técnica e as instruções.
- O jogo inclui 14 diferentes situações de jogo (cenários).
- Em cada situação de jogo é apresentada, na parte superior do ecrã, a imagem de uma ação presente na nossa rotina diária (e.g. beber, andar de bicicleta, abrir a porta), e, na parte de baixo, quatro imagens de objetos de utilização quotidiana (e.g. molas, lençol, gel de banho, colher). Todas as imagens surgem acompanhadas da respetiva palavra em duas versões: escrita e audível.
- Em cada situação de jogo, após visualização dos quatro objetos que vão surgindo à vez no ecrã, deve selecionar-se e arrastar-se até à imagem da ação, o único que se adequa.
- Se a resposta estiver errada surge um som que o indica e é dada a P1 a possibilidade de alterar a sua opção.
- Se a resposta estiver correta, após a associação do objeto à ação, ouvir-se-á uma frase relacionada com as duas imagens (e.g. O menino usa o balde para lavar o chão./ O pai corta o pão com a faca./ O menino abre a porta com a chave amarela.) e, de seguida, o som palmas a bater.
- No seguimento da frase surgem, no ecrã, três símbolos que apresentam diferentes possibilidades de continuação:
  - a) a imagem de uma seta virada para a direita, no canto superior direito, indicando a transição para uma nova situação de jogo;
  - b) a imagem de uma seta virada para a esquerda, no canto superior esquerdo, indicando a transição para a situação de jogo anterior (caso P1 sinta essa necessidade);
  - c) a imagem de um microfone que dará, a P1, a possibilidade de ouvir a repetição da frase e, ao mediador, a possibilidade de o encaminhar para a exploração de questões relacionadas com o

funcionamento da língua (noção de frase, a noção de palavra, a globalização de palavras e a identificação de letras) e com a semântica (funcionalidades dos diferentes objetos apresentados nos cenários, relação entre objetos).

#### **4. Sugestões de Utilização**

- exploração oral de conteúdos semânticos sugeridos nas imagens do jogo (e.g. Outras tarefas da rotina não abordadas no jogo – *Para que serve o lençol? E as molas?*; Cores – *De que cor é o balde? E o pente?*; Sentimentos e emoções – *Como se sente o menino?*; Cuidados a ter no manuseamento e utilização de alguns objetos – *Como é que a professora está a recortar a folha? E como é que o pai usa a faca? O que é que o menino usa para andar de bicicleta?*);
- exploração oral e escrita das frases do jogo (e.g. identificação de letras, sílabas ou palavras; cópia de palavras ou frases para folha de papel; reconstrução/organização das frases com cartões-palavra e/ou com cartões com os símbolos do ARASAAC no quadro de velcro adequado às pranchas de comunicação);
- desenvolvimento de outros jogos manipuláveis construídos com base nas imagens do jogo (memória, organização de pares);
- desenvolvimento de trabalhos manuais/plásticos (e.g. ilustração livre de palavras ou frases em diferentes materiais – folha de papel, quadro de ardósia e giz, quadro branco -, pintura e recorte de desenhos de palavras ou frases, moldagem de objetos em plasticina ou outro material).

## ANEXO 13 – REGISTO DA SESSÃO EXPERIMENTAL DO JOGO INTERATIVO

### Sessão Experimental (Vídeo 1)

**Data:** 8 de agosto

**Duração:** 16:44

**Intervenientes:** P1 (jogador) e pai (mediador)

#### Descrição da reação antes do início do jogo:

- No início do vídeo o pai pergunta a P1 “Preparado?” e P1 responde “**Sim! (tiiiim)**”, enquanto abana a cabeça no sentido afirmativo.
- Percebe-se, pelo tom de voz e pela entoação, que P1 está a ter uma reação positiva ao recurso apresentado.
- O pai explica a P1, apontando com o dedo, onde deve carregar para iniciar o jogo; P1 mostra-se atento.

#### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Ler              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz a palavra <b>Livro (uivo)</b> assim que surge a imagem no ecrã</li> <li>- Enquanto os 4 objetos surgem no ecrã, P1 fica muito atento mas não repete nenhum</li> <li>- Responde adequadamente e manifesta felicidade por verificar que a resposta está correta: olha para o pai, sorri, agita os braços e diz “<b>Muito bem (unto bem), yes</b>”</li> <li>- Por insistência do pai, repete parte das frases com pouca correção: <b>O menino lê o livro com muita atenção. Eleadorahistórias. (meninouivolêtoíassção)</b></li> <li>- Revela dificuldade em clicar na seta de transição da situação de jogo e necessita do apoio do pai</li> </ul>   |
| Pentear-se       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a palavra <b>Pentear-se</b> e faz o gesto correspondente por iniciativa própria; o pai pede para ele repetir a palavra mas ele não repete porque já está focado nos objetos que sabe que vão surgir</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, sorri e vai repetindo apenas o fim das palavras: <b>lâmina (mina)/ lavatório (tóio)/ sapatos (apatos)/ pente</b></li> <li>- Responde adequadamente enquanto repete diversas vezes a palavra <b>pente</b></li> <li>- Manifesta felicidade por verificar que a resposta está correta: esboça um sorriso largo, agita os braços a olhar para o pai e diz “<b>Bem!</b>”</li> <li>- Por insistência do pai, repete parte da frase: <b>O menino penteia-se com o pente. (meninoteia o pente)</b></li> <li>- Continua a revelar alguma dificuldade em clicar na seta de transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Comer sopa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vê surgir a ação e diz de imediato a palavra <b>Comer</b>; o pai corrige-o dizendo “<b>Comer sopa</b>”</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, sorri e repete o nome de 3 dos 4 objetos dizendo: <b>chaves (taves)/ molas (móua)/ colher (colher)</b>; não repete a palavra <b>copo</b></li> <li>- Responde adequadamente e manifesta felicidade por verificar que a resposta está correta</li> <li>- Esboça um sorriso e olha para o pai</li> <li>- Por insistência do pai, repete parte da frase: <b>O menino come sopa com uma colher de metal. (menino tome topa)</b></li> <li>- Consegue clicar sozinho na seta de transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Lavar as mãos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação e repete a palavra <b>mão</b>; o pai insiste para que ele diga a palavra de forma correta mas ele não diz</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e diz: <b>lençol (entóu)/ sabão (tabão)</b>; não repete as palavras <b>escova</b> nem <b>balde</b></li> <li>- P1 responde adequadamente e esboça um sorriso quando percebe que a resposta está certa</li> <li>- Por insistência do pai, repete algumas das palavras das frases: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (mãevatabãomão)</b></li> <li>- O pai auxilia-o ligeiramente no momento de clicar na seta de transição da situação de jogo e ele aceita essa ajuda</li> </ul>  |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Cortar pão       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação <b>Cortar pão</b> e repete <b>ta pão</b>; o pai insiste para que ele diga a palavra de forma correta mas ele não diz</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e diz: <b>trituratora (titadôia)/ faca (paca)</b>; não repete as palavras <b>ferro de engomar</b> e <b>vassoura</b></li> <li>- Responde adequadamente e esboça um sorriso quando percebe que a resposta está certa</li> <li>- Por insistência do pai, P1 repete algumas das palavras das frases: <b>O pai corta o pão com uma faca. E letemuitocuidado. (pai o pãomuntocuidado)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Lavar o chão     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação e repete <b>o tãõ</b>; o pai insiste para que ele diga a palavra de forma correta mas ele não diz</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e diz: <b>colher/ balde/gel de banho(banho)</b>; não repete a palavra <b>vassoura</b></li> <li>- Responde adequadamente e esboça um largo sorriso quando percebe que a resposta está certa</li> <li>- Acompanha o pai na melodia da frase mas não repetiu quase nada, apesar da insistência</li> <li>- Frase: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (pai mêlhotão)</b></li> <li>- O pai faz intenção de auxiliar no momento de clicar na seta de transição mas P1 afasta-lhe a mão e diz <b>“Não, (P1) ajuda!”</b></li> </ul>   |
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação e repete <b>xi</b>; o pai insiste para que ele diga a palavra de forma correta mas ele não diz</li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e repete: <b>piscina (xina)/ sanita (taita)</b>; não repete as palavras <b>toalha etesoura</b></li> <li>- Responde adequadamente, olha para o pai enquanto espera a validação e esboça um sorriso quando percebe que a resposta está certa</li> <li>- Repete partes das frases por insistência do pai: <b>O menino faz xixi na sanita. Eledescarrega o autoclismo. (menino xi taitaescaêgaclismo)</b></li> <li>- Não teve dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Abrir a porta    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação e repete <b>pota</b>; o pai insiste para que diga a palavra abrir e ele repete apenas <b>abir</b></li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e diz: <b>bola (bóua)/ pente/ chaves (tave)</b>; na palavra <b>cola</b> disse uma palavra que não se percebeu</li> <li>- Responde adequadamente e abre muito a boca e os dedos das mãos enquanto aguarda a validação da resposta; em seguida, olha para o pai com uma expressão feliz</li> <li>- Repete partes das frases por insistência do pai: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (meninoabe a potaabir ... cõtavebaêla)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Vestir-se        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta a ação e repete <b>tisse</b></li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e repete: <b>toalha (bóua)/ mola/ camisola (tamisóua)</b>; a segunda palavra não se percebe o que diz</li> <li>- Responde adequadamente enquanto ouve a frase e repete a palavra <b>sozinho (tózinho)</b>; mostrou-se muito feliz e olha para o pai para procurar reforço positivo</li> <li>- O pai reforça positivamente P1 dizendo: <b>“O “P1” também já se veste sozinho, não é?”</b></li> <li>- Repete partes da frase por insistência do pai: <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (meninovete a uatamisóuatózinho)</b></li> </ul>   |
| Beber            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz a palavra <b>Beber (bê)</b> logo que vê surgir a imagem no ecrã</li> <li>- Enquanto os objetos surgem, está muito atento e repete: <b>banana/ copo (topo)/ sal (tau)</b>; não repete a palavra <b>banheira</b></li> <li>- Responde adequadamente sem hesitação</li> <li>- Enquanto aguarda a validação da resposta, abre muito a boca e os dedos das mãos</li> <li>- Escuta a frase e repete, por iniciativa própria <b>bê água</b>; depois, ao escutar as palmas, sorri e diz <b>“Sim!”</b></li> <li>- Repete partes da frase por insistência do pai: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (menino uda topo vido bê água)</b>; em seguida, a pedido do pai, repete mais devagar e com maior correção <b>(o menino uda o topo vido para bebê água)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

| Situação de jogo          | Descrição de atitude e reações de P1  |
|---------------------------|---|
| <b>Recortar</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, P1 está muito atento e repete: <b>tesoura (sôra)/ cola (tola)/ faca (paca, paca)</b>; não repete a palavra <i>xilofone</i></li> <li>- Antes de responder adequadamente, vai sorrindo para o pai e selecionando cada uma das opções fingindo que é a correta; parece fazê-lo de forma intencional</li> <li>- O pai manifesta perceber que P1 está a brincar e diz “Vá, deixa-te lá de tonterias...”</li> <li>- P1 ficou muito feliz quando percebe que a sua resposta está correta</li> <li>- P1 ouve as frases e, por iniciativa própria, repete partes: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado. (tôrasôra ela tudado)</b>; em seguida, por insistência do pai, repete <b>(a tôracode folha com a te sôra. Ela tem unto tudado)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| <b>Coser roupa</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e diz: <b>pá/ agulha (gulha)</b>; não repete as palavras <i>molos</i> e <i>faca</i></li> <li>- Responde adequadamente e fica muito feliz quando ouve as palmas</li> <li>- P1 acompanha o pai na melodia da frase mas não repete quase nada, apesar da insistência. Frase: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (vó se pa lhanha)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Pintar desenhos</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento e repete: <b>bola (bóua)/ lápis (lápi)/cola (côua)</b>; não repete a palavra <i>lâpis-de-cera</i></li> <li>- Responde adequadamente e esboça um grande sorriso quando ouve as palmas</li> <li>- Repete a frase, a pedido do pai, mas fá-lo dizendo apenas o fim das palavras. Frase: <b>A menina pinta o desenho com seis lápis-de-cera. (nassenholápiêa)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Andar de bicicleta</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, P1 está muito atento mas apenas repete a palavra <b>bicicleta (bitiqueta)</b></li> <li>- Responde adequadamente e, quando ouve o som das palmas, agita muito os dedos das mãos, abre a boca, sorri e olha para o pai</li> <li>- O pai aproveita a frase para reforçar a necessidade de P1 utilizar capacete quando anda de bicicleta</li> <li>- Repete a frase, a pedido do pai, mas fá-lo dizendo apenas o fim das palavras. Frase: <b>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (nino da bitiquetaelevaça)</b></li> <li>- No final o pai refere “Vitória, vitória, acabou o jogo! Já acabou. Boa!”</li> </ul>  |

Numa análise global do video verifica-se que:

- O pai vai apoiando P1 no desenvolvimento do jogo, explicando-lhe o funcionamento (e.g. *Agora ouves a frase/ Agora clica aqui!/Vá, agora no vermelho, na seta vermelha/repete a frase comigo*);
- P1 mostra-se atento, calmo e empenhado durante todo o jogo; não se verificou nenhuma situação de crise (e.g. frustração, auto agressão);
- Observa-se a presença de estereotipias como estratégia de auto regulação e controlo de si próprio (e.g. abrir os dedos das mãos, agitar os braços, abrir a boca);
- No início do jogo, P1 necessita de algum apoio para fazer as funções pedidas (clicar e arrastar) mas, no decorrer do mesmo, vai ganhando maior autonomia no domínio do rato;
- O pai vai reforçando positivamente P1 durante todo o jogo (e.g. *Essa, muito bem/Vá, boa!/Muito bem!*)
- O pai, em cada situação de jogo, se foca muito na exploração da(s) frase(s): pede a P1 que ouça com atenção, pede que repita calmamente, calma, devagarinho; no entanto, P1 nem sempre atende a esses pedidos;
- P1 tem dificuldade na articulação das palavras e na pronúncia de inúmeros sons: faz troca de alguns sons (e.g. ...) e omissão de outros.
- Em situação não estruturada, por norma, P1 vai repetindo apenas o fim das palavras mas, sob a orientação do pai, revela maior cuidado e melhor correção na articulação das palavras (e.g. Nas frases “A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado.”, inicialmente, P1 disse-a recorrendo a estes sons **(tôrasôra ela tudado)** mas,

em seguida, por insistência do pai, já a disse de forma mais cuidada (***a tôracode folha com a te sôra. Ela tem unto tudado).***

## ANEXO 14 – DESCRIÇÃO DE VÍDEOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

### 1.ª sessão (Vídeo 2)

**Data:** 15 de agosto

**Duração:** 13:40

**Intervenientes:** P1 (jogador) e mãe (mediador)

#### Descrição da reação antes do início do jogo:

-Enquanto se ouve a parte inicial do jogo, os títulos e as instruções, P1 vai clicando repetidamente no rato, olhando para a mãe e sorrindo;

-Percebe-se, pelo expressão, que P1 está a ter uma reação positiva ao recurso;

-Logo no início do jogo, quando se ouve a palavra “Olá”, P1 responde imediato “Olá”;

-Em seguida, em resposta à questão “Estás preparado?”, ouvida no jogo, P1 abana a cabeça em sinal afirmativo e responde “Hum, hum!”;

-De seguida, ele próprio, olhando para a mãe, pede ajuda para prosseguir dizendo *Este? (Ete?)*

#### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Ler              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação mas diz a palavra <i>livro (uivo)</i></li> <li>- Repete as palavras: <i>livro (uivo)/ lápis(uátis)/ televisão (tuisão)/ lápis de cor (ápitô)</i></li> <li>- Responde corretamente de forma muito rápida e com segurança, dizendo a palavra <i>livro</i></li> <li>- A mãe elogia-o pela perspicácia e rapidez: “Boa!”</li> <li>- Enquanto ouve a frase, muito atento, murmura e acompanha fazendo o som <i>u, u, u, u,</i></li> <li>- Diz a palavra <i>Livro (uivo)</i> assim que surge a imagem no ecrã</li> <li>- Ao perceber que a resposta está correta, ouvindo o som das palmas, olha para a mãe com um sorriso rasgado, a boca muito aberta e os dedos das mãos também</li> <li>- Repete parte das frases: <i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (menino lê uivo ta tenção. Eledóiatóias)</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Pentear-se       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <i>pentear (pitar)</i>, voltando a repetir quando a escuta</li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos <i>lavatório (tóio)/ pente/ lâmina (lãia)/ sapatos (papatos)</i></li> <li>- Responde acertadamente e com grande rapidez</li> <li>- Mostra-se feliz por perceber que acerta e, ainda antes do som das palmas, agita os braços e abriu muito a boca, enquanto olha para a mãe</li> <li>- A mãe continua a incentivar-lo para que a frase seja repetida devagar e com atenção</li> <li>- Repete parcialmente a frase: <i>O menino penteia-se com o pente. (meninoteia o pente)</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Comer sopa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação <i>Comer (comê)</i> mas, ao ouvir <i>Comer sopa</i>, também repete <i>(comê tôpa)</i></li> <li>- A mãe corrige e pronuncia “<i>sssopa</i>” e <i>ele, calmo, volta a repetir (tôpa)</i></li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, sorri e repete o nome de 3 dos 4 objetos dizendo: <i>copo/molas (móuas)/ chaves (aves)/</i> não repetiu a palavra <i>colher</i></li> <li>- Sem hesitação, dá uma resposta errada (copo); a mãe conversa sobre a falha e ele corrige</li> <li>- Fica feliz quando ouve as palmas e olha para a mãe com um sorriso</li> <li>- Por insistência da mãe, repete parte da frase: <i>O menino come sopa com uma colher de metal. (menino tome tôpauaermetau)</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------|---|
| Lavar as mãos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete com correção a ação <b>lavar mãos</b></li> <li>- Repete os nomes dos objetos: <b>balde/sabão (tabão)/ escova (tova)/ lençol (letó)</b></li> <li>- Responde acertadamente, de forma rápida e segura, dizendo a palavra <b>bolinhas (bóuinhas)</b></li> <li>- Enquanto espera a verificação da resposta, olha para a mãe com uma expressão feliz e flete os braços na direção do corpo, de punhos fechados</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve fazendo o som <b>anananan</b></li> <li>- Fica feliz quando ouve o som das palmas e olha de novo para a mãe</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase devagarinho</li> <li>- Repete parte da frase: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (mãeuavamãostabão)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Cortar pão       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>cortar pão (tá pão)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>vassoura (tôia)/ ferro de engomar (té denumar)/ trituradora (tituadôia)/ faca</b></li> <li>- Responde adequadamente, esboça um sorriso largo e agita os braços</li> <li>- Por insistência da mãe, e em parceria com ela, repete as frases: <b>O pai corta o pão com uma faca. Ele tem muito cuidado. (o pai tota o pão paca ito cuidado)</b></li> <li>- Perante o esforço, a mãe elogia-o e incentiva-o a fazer o mesmo nas outras situações de jogo.</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Lavar o chão     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a imagem e diz <b>lavar o chão (umbar tã)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>colher/ vassoura (tinôra)/ balde (baude)/ gel de banho (banh)</b></li> <li>- Responde acertadamente em silêncio</li> <li>- Acompanha a frase escutada com murmúrio, fazendo o som <b>a aaa</b> finalizando com a palavra <b>chão (tão)</b></li> <li>- Fica feliz quando ouve as palmas: olha para a mãe, sorri e flete os punhos</li> <li>- A mãe incentiva-o para repetir a frase com calma</li> <li>- Repete parte da frase: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (a mãe uuuvêlhotão)</b></li> <li>- Quando a mãe reproduz o início da frase, ele consegue completá-la</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>fazer xixi (ertchitchi)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>toalha/ tesoura (tetôra)/ sanita (taíta)/ banheira</b></li> <li>- Enquanto responde corretamente, arrastando a imagem, reproduz a palavra <b>sanita (tinita)</b></li> <li>- A mãe corrige-o mas ele não faz intenção de se corrigir</li> <li>- Escuta a frase com muita atenção, sorrindo ao de leve para o ecrã</li> <li>- Fica muito feliz quando ouve as palmas: olha para a mãe, sorri e agita os braços</li> <li>- A mãe incentiva-o para ouvir a frase e repetir devagarinho e vai ela lendo a frase e pedindo que ele a complete</li> <li>- Acompanha atentamente a leitura das frases mas apenas reproduz alguns sons do final das palavras: <b>O menino faz xixi na sanita. Eledescarrega o autoclismo. (no gauauapótismo)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Abrir a porta    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mãe diz o nome da ação e ele repete <b>abrir a porta (abir a pota)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>pente/ bola (bóua)/ chaves (tabe)/ cola (tóla)</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação e murmura a frase que sabe que vai ouvir</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase mais devagarinho</li> <li>- Repete parte da frase: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (menino abe a pota cõtaveaaéla)</b></li> <li>- A mãe elogia a sua prestação: <b>“Muito bem!”</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Vestir-se        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo a palavra <b>vestir-se (tir)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>camisola (tóua)/ toalha (coalha)/ mola (móuas)</b></li> <li>- Responde adequadamente enquanto reproduz corretamente a palavra <b>camisola</b></li> <li>- Agita os braços, esboça um sorriso e olha para a mãe quando percebe que deu a resposta correta</li> <li>- A mãe incentiva-o para repetir devagar</li> <li>- Repete partes da frase: <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (menino vete a uatúatózinho)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Beber            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo <b>beber (ber)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>sal (tau)/ banheira/ banana (manana)/ copo</b></li> <li>- Diz de imediato, arrastando o copo: <b>“É o copo!</b>,ao que a mãe responde <b>“Agora, sim, é o copo!”</b></li> <li>- Ao ouvir o som das palmas fica muito feliz, olha para a mãe, sorri com a boca aberta e flete os braços na direção do corpo mantendo com os punhos fechados</li> <li>- Numa primeira tentativa apenas murmura a frase escutada mas, a pedido da mãe, repete com mais calma e com a sua ajuda: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (nino vidonabebei a água)</b></li> <li>- A mãe elogia-o no final do jogo e ele sorri</li> </ul>  |
| Recortar         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>recortar (an antar)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>faca/ cola (tóua)/ tesoura (tenôra)/ banana</b></li> <li>- Escolhe rapidamente a tesoura, sem hesitação, e a mãe elogia-o, dizendo <b>“UAU!”</b></li> <li>- Enquanto escuta a frase, murmura-a com <b>um umum</b> e diz a palavra final <b>cuidado (undado)</b></li> <li>- Mostra-se feliz a olhar para a mãe, que entretanto aproveita para o incentivar a repetir a frase com atenção e calma</li> <li>- Repete partes das frases: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muitocuidado. (tôiatóiolhaelaundado)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Coser Roupas     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a ação mas não a repete</li> <li>- Mostra-se atento ao surgimento dos objetos</li> <li>- Repete apenas a palavra <b>molás (móuas)</b></li> <li>- Mostra-se indeciso na resposta e acaba por dar uma resposta incorreta (molás); a mãe intervém para explicar o erro e apoiar na resposta</li> <li>- Aceita o apoio, calmamente, e corrige a resposta</li> <li>- Mostra-se feliz quando ouve as palmas e olha para a mãe esboçando um sorriso</li> <li>- Repete apenas parcialmente a frase: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (avó ôpauinha)</b></li> <li>- A mãe insiste para que, nas próximas situações de jogo, repita a frase completa</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Pintar desenhos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>pintar desenhos (titai senhos)</b></li> <li>- Confunde o lápis com um pincel e, ao ver surgir o lápis, diz <b>pincel (titéi)</b></li> <li>- Repete os objetos: <b>lápiz (uápis)/ lápis de cor (uápis)/ bola (bóua)/ lápis (lâpi)</b></li> <li>- Não repete a palavra <b>cola</b></li> <li>- Responde adequadamente e, enquanto arrasta os lápis de cor, diz a palavra <b>pintar (pitar)</b></li> <li>- Enquanto espera pelo som de verificação de resposta, diz <b>“certo (ceto)”</b>, agita ligeiramente os braços e depois abre os dedos das mãos</li> <li>- A mãe volta a incentivar para que a repetição da frase seja feita devagar</li> <li>- Repete parcialmente a frase: <b>A menina pinta o desenho com lápis de cor. (nina senhos uápis de cor pinta)</b></li> <li>- Volta a agitar os braços e a repetir a palavra <b>pinta (pita)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

| Situação de jogo          | Descrição de atitude e reações de P1  |
|---------------------------|---|
| <b>Andar de bicicleta</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e reproduz a palavra <b>bicicleta (bitiqueta)</b></li> <li>- Enquanto os objetos surgem no ecrã, está muito atento mas apenas repete a palavra <b>bicicleta (bitiqueta)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>lavatório (vatóio)/ banheira/ bicicleta (bitiqueta)/ televisão (tuvisão)</b></li> <li>- Clica vigorosamente no rato enquanto espera pelo surgimento dos objetos e a mãe pede-lhe para ter calma</li> <li>- Responde corretamente com rapidez e fica muito feliz: abre a boca, agita os braços e olha para a mãe</li> <li>- A mãe reforça positivamente e solicita calma e empenho na repetição da frase</li> <li>- Repete parcialmente as frases: <b>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (ninoandaeta elevapacetetabeça)</b></li> <li>- A mãe refere que P1 apenas murmurou a frase e incentiva-o para se empenhar mais na próxima situação de jogo</li> <li>- Para auxiliar P1 na repetição das frases, a mãe opta por começar a utilizar a técnica de ser ela a dizer partes das frases e pedir que ele as complete;</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

**Notas importantes da sessão:**

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| <b>Apreciação global</b>  | <b>Atitude/ Comportamento</b>                                      | -P1 mostrou-se disponível desde o início até ao fim da sessão;<br>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;   |
|                           | <b>Com o próprio jogo</b>  | -P1 foi sorrindo para o ecrã ao longo da sessão e, por diversas vezes, respondeu de forma contextualizada à voz do jogo;  |
| <b>Interação</b>          | <b>Com o Outro (mediador)</b>                                      | -P1 pediu apoio à mãe nas tarefas pontuais em que sentiu dificuldade e aceitou as suas sugestões e dicas;<br>-Nem sempre respondeu ao pedido de refazer determinada tarefa com maior correção;<br>-Reagiu de forma bastante positiva aos elogios e reforços positivos que recebeu;<br>-Ao longo da sessão, procura com bastante frequência o contacto visual com a mãe; |
|                           | <b>Compreensão da mecânica do jogo</b>                             | -P1 recorreu ao apoio do adulto para mecanização da sequência de tarefas solicitadas e pediu apoio à mãe sempre que sentiu necessidade);  |
| <b>Autonomia</b>          | <b>Utilização do rato enquanto instrumento/ ferramenta de jogo</b> | -P1 revelou facilidade na utilização do rato enquanto instrumento/ferramenta de trabalho (fosse para seleccionar ou arrastar);<br>-Revelou, por diversas vezes, dificuldade na gestão das tarefas: clicou repetidamente no rato sem esperar pelos comandos de jogo, o que acabou por atrapalhar a dinâmica da sessão;   |
| <b>Capacidade de foco</b> | <b>Atenção/ Concentração</b>                                       | -P1 foi alternando períodos de atenção e foco com momentos de agitação motora e desconcentração;  |

|                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
|                               | <b>Correção na associação de imagens (respostas)</b> | -P1 apenas esteve indeciso na associação das imagens coser roupa/agulha, tendo mostrado segurança na resposta em todas as outras situações de jogo;<br><br><i>Nota: o estímulo auditivo associado a respostas corretas, palmas a bater, funcionaram para P1 como elemento motivador!</i>  |
|                               | <b>Estereotípias</b>                                 | - Para se auto regular, P1 utilizou 3 diferentes estereotípias durante a sessão: abrir muito a boca, agitar e/ou fletir os braços e abrir muito os dedos das mãos;  |
| <b>Linguagem/ Comunicação</b> | <b>Expressão verbal</b>                              | -P1 apresentou alguma dificuldade na articulação de alguns sons mas, palavras soltas, não integradas em frases, consegue repetir com correção<br><b>Livro (uivo)/ lápis(uátis)/ televisão (tuisão)/ lápis de cor (ápítô)</b><br><br>-P1 foi murmurando alguns sons enquanto escutou as frases do jogo mas, quando lhe foi solicitado que as repetisse, fê-lo apenas parcialmente e com muito pouca correção:<br><b>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (menino lê uivo ta tenção. Eledóiatóias)</b> |

## 2.ª sessão (Vídeo 3)

**Data:** 22 de agosto

**Duração:** 12:28

**Intervenientes:** P1 (jogador) e mãe (mediador)

### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo  | Descrição de atitude e reações de P1   |
|-------------------|--|
| <b>Ler</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação após a escutar dizendo <b>Ler (Lê)</b></li> <li>- Repete apenas o nome de um objeto: <b>televisão (tuisão)</b></li> <li>- Responde corretamente de forma muito rápida e com segurança, dizendo a palavra <b>livro</b></li> <li>- Ouve a frase com muita atenção, sem repetir, e, quando ouve as palmas, olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe relembra-o da importância de repetir a frase calmamente e com cuidado nas palavras</li> <li>- Repete parte das frases com maior assetividade que na semana anterior: <b>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (menino lê o uivo atenção. Ele dora tóias)</b>. Fá-lo calmamente, seguindo a instrução do jogo.</li> <li>- A mãe alerta-o para a necessidade de se posicionar bem na cadeira e deu algumas instruções: <i>"Põe a cabeça direita, tá bem?!"</i> / <i>"E devagarinho, tá bem, não carregues muitas vezes no rato..."</i></li> <li>- Não tem dificuldade nos comandos do rato nem na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| <b>Pentear-se</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>pentear (apiá-se)</b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b>lavatório (lavatóio)/ lâmina/ pente/ sapatos (patos)</b></li> <li>- Responde acertadamente e com grande rapidez, dizendo a palavra <b>pente</b></li> <li>- Olha para a mãe e sorri quando percebe que acertou</li> <li>- A mãe incentiva-o para dizer a frase calmamente e com correção</li> <li>- Repete parcialmente a frase de forma mais pausada e calma que na semana anterior: <b>O menino penteia-se com o pente. (ninoeia-se pente)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Comer sopa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo <b>Comer(mê)</b> mas, ao ouvir a ação <i>Comer sopa</i>, também repete(<b>mê sopa</b>)</li> <li>- Repete corretamente o nome de todos os objetos: <b>chaves/ copo/ colher/ molas</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, enquanto diz a palavra <b>colher</b></li> <li>- Murmura enquanto ouve a frase e fica feliz quando ouve as palmas; olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com calma e atenção</li> <li>- Repete parcialmente a frase: <b>O menino come sopa com uma colher de metal. (menino tôpaummumm ... tau)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Lavar as mãos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação corretamente <b>lavar mãos</b></li> <li>- Repete os nomes dos objetos: <b>balde/ sabão (tabão)/ lençol (lentol)</b></li> <li>- Confundiu a imagem da escova com o pente</li> <li>- Responde acertadamente, de forma rápida e segura</li> <li>- A mãe elogia-o dizendo "Muito bem!"</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve e, no fim, quando ouve as palmas, grita "Uou" de felicidade e olha para a mãe a sorrir</li> <li>- Repete parte da frase: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (A mãe lava mãos tabão)</b></li> <li>- Por insistência da mãe, repete corretamente a expressão <b>com sabão</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Cortar pão       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>Cortar pão (tá pão)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>trituradora (titadôia)/ vassoura (vassôra)/ faca/ ferro de engomar (umar)</b></li> <li>- Responde acertadamente com rapidez e segurança enquanto diz a palavra <b>faca</b></li> <li>- Murmura enquanto ouve as frases e repete apenas a última palavra: <b>cuidado (dado)</b></li> <li>- Olha para a mãe e sorriu quando a resposta é validada</li> <li>- Repete parte das frases com maior assertividade que na semana anterior. Fá-lo calmamente, seguindo a instrução do jogo: <b>O pai corta o pão com uma faca. Ele tem muito cuidado. (O pai tota o pão tuma paca ele tuidado)</b></li> <li>- A mãe alerta P1 para o facto de ser apenas necessário carregar uma vez no rato: "Espera, carregar uma vez chega, tá bem?!"</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Lavar o chão     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete o nome da ação: <b>lavar o chão (vai o tãõ)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>colher (lher)/ vassoura (vatôra/ gel de banho/ balde</b></li> <li>- Respondeu acertadamente e sem hesitação</li> <li>- Enquanto ouve a frase a primeira vez vai acompanhando com murmúrio e percebem-se as palavras : <b>balde e chão (tãõ)</b></li> <li>- Olha para a mãe e sorri quando percebe que a resposta está correta</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com calma</li> <li>- Repete a frase com muitas falhas: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (a mãe uuubalde o tãõ)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o e elogia a sua prestação: "Muito beeem!"</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>fazer xixi (zer xixi)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>banheira (banheia)/ tesoura (tôra)/ toalha/ sanita (tanita)</b></li> <li>- Arrasta, sem hesitação, a imagem correta</li> <li>- Escuta a frase com muita atenção fazendo alguns sons de murmúrio</li> <li>- Fica muito feliz quando ouve as palmas e olha para a mãe, que o incentiva a repetir a frase com calma e atenção</li> <li>- A mãe opta por se juntar a ele na repetição da frase e fazem essa tarefa juntos com eficácia</li> <li>- Repete parte das frases: <b>O menino faz xixi na sanita. Ele descarrega o autoclismo. (O menino fa xi tânita Ele ... timo)</b></li> <li>- A mãe elogia-o: "Boa, já gostei! Tá melhor!"</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |

| Situação de jogo       | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------------|---|
| <b>Abrir a porta</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz o nome da ação assim que a vê: <b>abrir a porta (bir a pota)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos com mais eficácia que na semana anterior: <b>bola (bóua)/ chaves/ pente/ cola</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação enquanto diz a palavra <b>chaves</b></li> <li>- Murmura e repete partes da frase enquanto a ouve uma primeira vez</li> <li>- Ao ouvir o som das palmas e perceber que a resposta está correta, olha para a mãe e sorri</li> <li>- Repete a frase toda: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (O menino abre a potacô a chaveaveamaéla)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Vestir-se</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>vestir-se (tir)</b></li> <li>- Repete os objetos: <b>toalha/ camisola (tamisola)/lençol (antó)/molas (móuas)</b></li> <li>- Olha para a mãe e esboça um sorriso quando percebe que deu a resposta correta</li> <li>- Repete partes da frase <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (O menino titiólátózinho)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação de P1 dizendo "Hum, hum, muito bem!"</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Beber</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação e diz <b>beber (ber)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>banheira/ sal (tau)/ banana (manana)/ copo</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve pela primeira vez e repete a palavra final <b>água</b></li> <li>- Fica muito feliz quando ouve o som correspondente à resposta correta, olha para a mãe e diz "Uou" de felicidade</li> <li>- Numa primeira tentativa apenas murmurou mas, a pedido da mãe, repetiu com mais calma e com a sua ajuda: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (O menino vidobeiágua)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com mais calma e fazem-no conjuntamente, tendo-se verificado melhoria</li> </ul>                      |
| <b>Recortar</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>recortar (utar)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>faca/ cola (tóua)/ tesoura (sôra)/ banana (manana)</b></li> <li>- Ecolhe rapidamente a tesoura, sem hesitação</li> <li>- Enquanto escuta a frase, murmura-a com <b>um umum</b> e diz apenas parte da palavra final <b>cuidado (undado)</b></li> <li>- Mostra-se feliz a olhar para a mãe, que entretanto aproveita para o incentivar a repetir a frase com atenção e calma</li> <li>- Repete partes das frases: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado. (sôiatótafolhaelatudado)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| <b>Coser Roupas</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a ação e repete <b>Coser roupa (zê rôpa)</b></li> <li>- Mostra-se atento ao surgimento dos objetos e repete todas as palavras corretamente: <b>molas/ balde/ faca/ agulha</b></li> <li>- Responde corretamente e sem hesitação e a mãe elogia-o "Boa!"</li> <li>- Mostra-se feliz quando ouve as palmas e olha para a mãe esboçando um sorriso</li> <li>- Repete apenas parcialmente a frase: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (A avó rôpa e linha)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Pintar desenhos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete corretamente a ação <b>pintar desenhos</b></li> <li>- Repete os objetos: <b>lápiz (lápiz)/ cola/ bola/ lápis de cor (i cor)</b></li> <li>- Enquanto ouve a frase, faz intenção de se levantar da cadeira enquanto murmura; a mãe corrige-o</li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação</li> <li>- Enquanto espera pelo som de verificação de resposta, diz <b>certo (ceto)</b>, agita ligeiramente os braços e depois abre os dedos das mãos</li> <li>- A mãe volta a incentivá-lo para que a repetição da frase seja feita devagar</li> <li>- Repetiu parcialmente a frase: <b>A menina pinta o desenho com lápis de cor. (menina pintasenhos com pis de cor)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

| Situação de jogo   | Descrição de atitude e reações de P1   |
|--------------------|--|
| Andar de bicicleta | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação dizendo <i>bicicleta (bitiqueta)</i></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <i>banheira/ lavatório (matatóio)/ bicicleta (bitiqueta)/</i></li> <li>- Não repete a palavra televisão (tuvisão) porque começa de imediato a tentar arrastar a imagem correta</li> <li>- Olha para a mãe a sorrir quando ouve o som das palmas</li> <li>- Repete parcialmente as frases: <i>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (O menino andabitiquetaele leva acetenatabeça)</i></li> </ul> |

**Notas importantes da sessão:**

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
| Apreciação global  | Atitude/ Comportamento                        | -P1 voltou a mostrar-se disponível desde o início até ao fim da sessão;<br>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;  |
| Interação          | Com o próprio jogo                            | -Ao longo da sessão P1 voltou a interagir com o jogo de diferentes formas: respondendo a questões, fazendo observações e mostrando gratidão pelo som das palmas;  |
|                    | Com o Outro (mediador)                        | -P1 continuou a reagir de forma bastante positiva aos elogios e reforços positivos feitos pela mãe;<br>-Nesta sessão manteve o contacto visual frequente com a mãe, em especial quando percebia que a resposta da da estava correta (como que a pedir reconhecimento pelo sucesso);<br>-P1 mostrou uma maior recetividade às correções da mãe e já aceitou a repetir algumas das palavras e frases que a mãe lhe sugeriu; |
| Autonomia          | Compreensão da mecânica do jogo               | -P1 mostrou maior domínio da mecânica e sequência de jogo: soube identificar e utilizar os símbolos (de transição e de repetição das frases) e soube identificar as tarefas a desenvolver;  |
|                    | Utilização do rato                            | -P1 revelou domínio das funcionalidades do rato e revelou melhor capacidade de gerir os tempos (já não clicou tão repetidamente no rato, apesar de ainda manter essa tendência);  |
| Capacidade de foco | Atenção/ Concentração                         | -P1 foi alternando períodos de atenção e foco com momentos de desconcentração mas revelou menos agitação motora (houve apenas uma situação em que a mãe o alertou para a importância de estar bem sentado e bem posicionado em frente ao ecrã);<br>-Verificou-se maior à vontade e confiança nas ações;   |
|                    | Correção na associação de imagens (respostas) | -P1 conseguiu fazer a associação ação/objeto em todas as situações de jogo e fê-lo sem hesitação);<br><br><i>Nota: o estímulo auditivo associado a respostas corretas, palmas a bater, continuaram a funcionar como elemento motivador!</i>   |
|                    | Estereotipias                                 | - P1 reduziu o n.º e a frequência das estereotipias: nesta sessão apenas se verificou a abertura excessiva da boca em situação de alegria;  |

|                           |                  |  |
|---------------------------|------------------|--|
| Linguagem/<br>Comunicação | Expressão verbal | <p>-P1 manteve a tendência registrada na sessão anterior: apresentou alguma dificuldade na articulação de alguns sons mas, palavras soltas, não integradas em frases, conseguiu repetir com correção:<br/><b>televisão (tuissão)</b></p> <p>-Tal como na semana anterior, P1 foi murmurando alguns sons enquanto escutou as frases do jogo mas, quando lhe foi solicitado que as repetisse, fê-lo apenas parcialmente e com pouca correção:<br/><b>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (menino lê o uivo atenção. Eledóiatóias).</b></p> |
|---------------------------|------------------|--|

### 3.ª sessão (Vídeo 4)

**Data:** 29 de agosto

**Duração:** 14:04

**Intervenientes:** P1 (jogador) e mãe (mediador)

#### Descrição da reação antes do início do jogo:

- No início do vídeo a mãe entrega o rato a P1 que lhe agradece de imediato dizendo **Obrigado (obigado)** e olha para ela a sorrir;
- Percebe-se uma disponibilidade de P1 perante a tarefa e uma atitude positiva.

#### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------|---|
| Ler              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz a palavra <b>Ler</b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b>lápiz/ televisão (tuissão)/ livro/ lápis de cor (lápiz cor)</b></li> <li>- Responde corretamente de forma muito rápida e com segurança, dizendo a palavra <b>livro</b></li> <li>- Ouve a frase com muita atenção, sem repetir, e, quando ouve as palmas, olha para a mãe e sorri</li> <li>- Na primeira vez que escuta as frases vai murmurando e repete a palavra final de cada uma: <b>atenção (tenção) e histórias (tóias)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o para repetir as frases devagarinho: <b>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o uivro com unta tenção. Eledoratóias).</b></li> <li>- Não tem dificuldade nos comandos do rato nem na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Pentear-se       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação mas diz a palavra pente</li> <li>- Repete a ação <b>pentear (tentear-se)</b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b>lavatório (lavatóio)/ lâmina (imima)/ sapatos/ pente</b></li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir corretamente a palavra lâmina</li> <li>- Responde acertadamente e com grande rapidez, dizendo a palavra <b>pente</b></li> <li>- Olha para a mãe e sorri ao ouvir o som das palmas</li> <li>- A mãe ajuda-o na repetição da frase: <b>O menino penteia-se com o pente. (O meninoteia-se com pente)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Comer sopa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo <b>Comer Sopa (comê)</b> mas, ao ouvir a ação <i>Comer sopa</i>, repete <b>Comer tôpa</b></li> <li>- A mãe corrige-o e pede-lhe para repetir corretamente a palavra “<i>sssopa</i>”</li> <li>- Repete o nome de todos os objetos: <b>chaves (aves)/ copo/ molas/ colher</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, enquanto diz a palavra <b>colher</b></li> <li>- Murmura enquanto ouve a frase e fica feliz quando ouve as palmas; olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe insiste que a repetição da frase seja feita com atenção e decide apoiá-lo; com o apoio da mãe ele repete com maior correção: <b>O menino come sopa com uma colher de metal. (O menino tôpalhermetau)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>                |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Lavar as mãos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>lavar mãos (lavá mãos)</b></li> <li>- Repete os nomes dos objetos: <b>escova/ balde/ sabão (tabão)/ lençol (lento)</b></li> <li>- Responde acertadamente, de forma rápida e segura dizendo <b>Bolas de sabão (bola tabão)</b></li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve e, no fim, ao ouvir as palmas, olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase devagarinho e opta por repetir com ele: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (A mãe lava mãos com tabão)</b></li> <li>- Por insistência da mãe, repete o som s de sabão e a mãe elogia-o “Boa!”</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Cortar pão       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>cortar pão (cotá pão)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>tritadora (titadôra)/ faca/ vassoura (sôra)</b></li> <li>- Não repete <b>ferro de engomar</b></li> <li>- Responde acertadamente com rapidez e segurança enquanto diz a palavra <b>faca</b></li> <li>- Ouve as frases com atenção e quando ouve o som das palmas, fica feliz e sorri para a mãe</li> <li>- A mãe apoia-o na repetição das frases: <b>O pai corta o pão com uma faca. Ele tem muito cuidado. (O pai cota o pão com uma faca ele munto tudado)</b></li> <li>- A mãe elogia o seu esforço em repetir calmamente “Muito bem!”</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Lavar o chão     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete o nome da ação: <b>lavar o chão (mar o chão)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>vassoura (aôia)/ balde/ colher (lher)/ gel de banho</b></li> <li>- Responde acertadamente e sem hesitação dizendo: “<b>É o balde.</b>”</li> <li>- Enquanto ouve a frase vai murmurando e diz a palavra final: <b>chão (tão)</b></li> <li>- Olha para a mãe e sorri quando percebe que a resposta está correta</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com calma</li> <li>- Repete a frase com apoio da mãe: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (mãe obaldemelho o tão)</b></li> <li>- A mãe elogia-o por ele saber reproduzir partes da frase sem ajuda. Percebe-se que memorizou algumas partes.</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>fazer xixi (zertchitchi)</b></li> <li>- A mãe insiste para que repita a palavra com o som x xixi e ele repete corretamente</li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>toalha/ banheira (baneia)/ tesoura (sôra)/ sanita (tanita)</b></li> <li>- A mãe insiste para que repita bem as palavras banheira (som nh) e sanita (som sss)</li> <li>- Arrasta a imagem correta sem hesitação e diz corretamente a palavra <b>sanita</b>, enquanto olha para a mãe</li> <li>- Escuta a frase pela primeira vez e vai murmurando apenas alguns sons</li> <li>- Fica muito feliz quando ouve as palmas</li> <li>- A mãe incentiva-o para ouvir as frases e repetir devagarinho: <b>O menino faz xixi na sanita. Ele descarrega o autoclismo. (O menino fa xixi na sanita Ele ... timo)</b></li> <li>- A mãe elogia-o: “Boa!”</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Abriu a porta    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação: <b>abrir a porta (abir a pota)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>chaves (taves)/ pente/ bola/ cola</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação enquanto diz a palavra <b>chaves (taves)</b></li> <li>- Murmura e repete partes da frase enquanto a ouve pela primeira vez</li> <li>- Fica feliz ao ouvir o som das palmas, olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe apoia-o na repetição da frase: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (O meninoabe a potacô a tavaamaéla)</b></li> </ul>  |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Vestir-se        | <p>repete a ação <b>vestir-se (tir-se)</b><br/> repete os objetos: <b>molas/ camisola (tamisola)/ lençol (lentol)</b><br/> repete a palavra <b>toalha</b><br/> responde corretamente e sem hesitação enquanto diz, corretamente, a palavra <b>camisola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não repete a frase quando a ouve pela primeira vez, fica atento a escutar</li> <li>- Olha para a mãe e esboça um sorriso quando percebe que deu a resposta correta</li> <li>- Inicialmente mostrou-se trapalhão na repetição da frase mas, por insistência da mãe, melhorou consideravelmente. <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (O menino veste tamisolatózinho)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação de P1 "Boa!"</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Beber            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação e diz <b>beber (ber)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>copo/ banheira/ sal (tau)/ banana (manana)</b></li> <li>- A mãe insiste na pronuncia correta da palavra banana e P1 consegue repetir</li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve pela primeira vez e repete a palavra final <b>água</b></li> <li>- Fica muito feliz quando ouve o som correspondente à resposta correta, olha para a mãe e sorri</li> <li>- A mãe apoia na repetição da frase: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (O menino usa copo bei água)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Recortar         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>recortar (tar)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>cola/ banana (manana)/ faca/ tesoura</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação</li> <li>- Enquanto escuta as frases, murmura-as e diz apenas parte da palavra final <b>cuidado (dado)</b></li> <li>- A mãe elogia-o "Muito bem!" e ele esboça um sorriso</li> <li>- Repete as frases com apoio da mãe: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado. (A sôiacóta folha sôra ela munto dado)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Coser Roupa      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a ação e repete <b>Coser roupa (zê rôpa)</b></li> <li>- Repete todas as palavras corretamente: <b>molas/ agulha / faca/ balde</b></li> <li>- Responde corretamente e sem hesitação e a mãe elogia-o "Boa!"</li> <li>- Mostra-se feliz quando ouve as palmas e olha para a mãe esboçando um sorriso</li> <li>- A mãe optou por repetir a frase com ele: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (A avó rôpagulha e linha)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Pintar desenhos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete corretamente a ação <b>pintar desenhos</b></li> <li>- Repete os objetos <b>bola/ lápis (pis) / lápis de cor (di cor) / cola</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, arrastando os lápis de cor e dizendo <b>pintar desenhos</b></li> <li>- Ouve a frase, faz alguns sons e olha para a mãe a sorrir quando percebe que a resposta está correta</li> <li>- A mãe volta a incentivar para que a repetição da frase seja feita devagar e opta por acompanhá-lo na repetição: <b>A menina pinta o desenho com lápis de cor. (A menina pinta desenhos lápi de cor)</b></li> <li>- A mãe insiste na correção da palavra lápis de cor mas ele não a corrige porque já está focado na situação de jogo que vai surgir de seguida</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

| Situação de jogo   | Descrição de atitude e reações de P1  |
|--------------------|---|
| Andar de bicicleta | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação dizendo <b>bicicleta (bitiqueta)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>lavatório (vatóio)/ bicicleta (bitiqueta)/ televisão (tuvisão)/banheira</b></li> <li>- Arrasta o objeto correto enquanto diz a palavra <b>bicicleta (bitiqueta)</b></li> <li>- Murmura enquanto escuta as frases e repete os seus finais: <b>bicicleta (bitiqueta) e cabeça (tabêta)</b></li> <li>- Olha para a mãe a sorrir quando ouve o som das palmas, abrindo ligeiramente a boca</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir as frases com calma e oferece-se para o ajudar: <b>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (O menino anda na tua bitiqueta ele leva o capacete na tabêta)</b></li> </ul> |

**Notas importantes da sessão:**

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| Apreciação global  | Atitude/ Comportamento                        | -P1 voltou a mostrar-se disponível para a atividade;<br>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;  |
| Interação          | Com o próprio jogo                            | -P1 manteve o nível de interação com o jogo: respondeu a questões, fez observações e mostrou felicidade por perceber que as respostas estavam corretas (através do som das palmas);  |
|                    | Com o Outro (mediador)                        | -P1 mostrou-se bastante recetivo aos elogios e reforços positivos da mãe e foi procurando contacto visual com bastante frequência;<br>-P1 mostrou recetividade às correções e acedeu a auto corrigir-se com maior frequência;  |
| Autonomia          | Compreensão da mecânica do jogo               | -P1 mostrou domínio da mecânica e mostrou maior segurança nas suas ações; verifica-se maior à vontade durante a sessão;  |
|                    | Utilização do rato                            | -P1 revelou domínio das funcionalidades do rato e reduziu bastante os clics sucessivos e desajustados  |
| Capacidade de foco | Atenção/ Concentração                         | -P1 revelou maior capacidade de atenção, períodos de concentração mais longos;   |
|                    | Correção na associação de imagens (respostas) | -P1 acertou todas as associações ação/objeto; verificou-se maior rapidez na resposta;<br><br><i>Nota: o estímulo auditivo associado a respostas corretas, palmas a bater, continuaram a funcionar como elemento motivador!</i> |
|                    | Estereotipias                                 | -Nesta sessão P1 não recorreu a nenhuma estereotipa;   |

|                           |                  |  |
|---------------------------|------------------|--|
| Linguagem/<br>Comunicação | Expressão verbal | <p>-Verificou-se também que P1 memorizou parte das frases incluídas no jogo;</p> <p>-Apesar de manter a dificuldade de articulação de alguns sons, verificou-se maior correção na repetição de palavras soltas, não integradas em frases; neste campo, saliente-se, P1 já se autocorrigiu e aumentou o leque de palavras que articula corretamente:</p> <p><b><i>lápiz/ televisão (tuvisão)/ livro/ lápis de cor (lápiz cor)</i></b></p> <p>-Nesta sessão a mãe experimentou novas estratégias de atuação: optou pela insistência na articulação correta dos sons das palavras e optou por se envolver diretamente na tarefa de repetição das frases. Este apoio suplementar surtiu alguns efeitos: P1 esteve mais focado e fez uma repetição mais completa e mais focada das frases de jogo:</p> <p><b><i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o uivro com unta tenção. Eledoratórias).</i></b></p> |
|---------------------------|------------------|--|

#### 4.ª sessão (Vídeo 5)

**Data:** 5 de setembro

**Duração:** 16:20

**Intervenientes:** P1 (jogador) e mãe (mediador)

#### Descrição da reação antes do início do jogo:

- P1 mostra-se calmo e disponível

#### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1   |
|------------------|--|
| Ler              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- P1 mostra uma expressão muito feliz quando vê a imagem e sorri para a mãe com a boca muito aberta e movimenta os braços</li> <li>- A mãe sorri e aproveita para dialogar com P1: “E (P1) gosta de ler? Gosta?”; P1 responde: <b><i>Tim!</i></b></li> <li>- Identifica de imediato a ação e diz a palavra <b><i>livro</i></b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b><i>lápiz de cor (cor)/ lápis (uápis)/ livro (uivo)/ televisão (tuvisão)</i></b></li> <li>- Responde corretamente de forma muito rápida e com segurança</li> <li>- A mãe deixa-o murmurar a frase uma primeira vez e em seguida mostra-se disponível para o apoiar: “Agora é a vez de P1 dizer com calma e bem; eu ajudo!”</li> <li>- Repetem a frase, palavra a palavra: <b><i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o uivro com unta tenção. Eledoratórias)</i></b></li> <li>- A mãe insiste para que P1 repita as palavras com maior correção e ele tenta</li> <li>- Mostra-se muito feliz e a abrir muito a boca nesta situação de jogo em específico</li> <li>- Não tem dificuldade nos comandos do rato nem na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Pentear-se       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e repete a palavra <b><i>pentear-se (pantiar)</i></b>; a mãe repete a ação com a articulação correta</li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b><i>pente/ lamina (âmina)/ sapatos (tapatos)/ lavatório (vatóio)</i></b></li> <li>- A mãe vai fazendo os sons corretos</li> <li>- P1 responde corretamente e olha para a mãe com um ar muito feliz</li> <li>- A mãe ajuda-o na repetição da frase, devagar, palavra a palavra: <b><i>O menino penteia-se com o pente. (O meninopenteia tom o pente)</i></b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------|---|
| Comer sopa       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo <b>Comer Sopa(mê pôpa) mas a mãe insiste para que ele diga o som ssss</b></li> <li>- Repete o nome de todos os objetos: <b>copo/ molas (móuas)/ colher/ chaves</b></li> <li>- Responde adequadamente</li> <li>- Escuta a frase atentamente sem a repetir</li> <li>- A mãe aproveita para dialogar com P1: “E tu, gostas de sopa?”; P1 responde: “Adoro (dóio)!”</li> <li>- Repetem a frase, em conjunto, palavra a palavra: <b>O menino come sopa com uma colher de metal. (O menino tome tôpa com umacolhermetau)</b></li> <li>- Ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho, dizendo apenas algumas partes</li> <li>- A mãe incentive-o para não fazer só os sons e pronunciar bem as palavras</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>                              |
| Lavar as mãos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- É a mãe quem anuncia a ação; P1 não a repete</li> <li>- Repete os nomes dos objetos: <b>balde/ escova (côva)/ lençol (lentol)/ sabão (tabão)</b></li> <li>- Responde acertadamente</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve e, como não repetiu nada, a mãe pede-lhe o rato e desafia-o a repetir palavra a palavra com a sua ajuda</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase devagarinho e opta por repetir com ele: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (A mãe lava mãos com tabão);</b></li> <li>- No final da repetição a mãe elogia a prestação e o esforço de P1 e ele reage com um sorriso</li> <li>- Ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho, dizendo apenas algumas partes</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Cortar pão       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz, ao mesmo tempo que escuta o nome da ação <b>cortar pão (cutá pão)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>tritadora (tiadôia)/ ferro de engomar (ômar)/ faca/ vassoura (tô)</b></li> <li>- Responde rapidamente enquanto diz a palavra <b>faca (paca)</b></li> <li>- Ouve as frases com atenção enquanto vai murmurando</li> <li>- A mãe desvia o rato de P1 e opta por trabalhar a frase com ele, palavra a palavra: <b>O pai corta o pão com uma faca. Ele tem muito cuidado.(O pai cota o pão com uma faca ele tem munto cuidado)</b></li> <li>- A mãe elogia-o: “Ah, assim é que eu estou a gostar de ver... É que tu tens que dizer as palavrinhas todas...”</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Lavar o chão     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete o nome da ação: <b>lavar o chão (vá o chão)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>vassoura (tôia)/ colher (lher)/ balde/ gel de banho</b></li> <li>- A mãe elogia-o relativamente à repetição da palavra gel de banho: “Ah, sim senhora, muito bem dito!”</li> <li>- Responde acertadamente e sem hesitação</li> <li>- Enquanto ouve a frase vai murmurando e diz a palavra final: <b>chão (tão)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com calma e, para isso, desvia o rato um bocadinho e pede-lhe que olhe para ela</li> <li>- Repete a frase, palavra a palavra, com apoio da mãe: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (A mãe uda o balde vumêlho para var o tão)</b></li> <li>- A mãe elogia-o por se ter esforçado: “Muito bem!”</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>fazer xixi (zê titi)</b></li> <li>- A mãe insiste para que repita a palavra com o som x xixi e ele repete corretamente</li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>banheira (manheia)/ sanita (tita)/ tesoura (tôia)/ toalha</b></li> <li>- Não tem dificuldade na associação mas, enquanto ouve as frases, apenas murmurava sons</li> <li>- A mãe incentiva-o para se esforçar mais porque sabe que ele sabe fazer melhor</li> <li>- Repetem a frase em conjunto, palavra a palavra, com calma: <b>O menino faz xixi na sanita. Ele descarrega o autoclismo. (O menino faz xixi na sanita. Elecaêga o autoclime)</b></li> <li>- A mãe vai insistindo e reforçando os sons das letras e incentive-o a tentar fazer ainda melhor</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>     |

| Situação de jogo     | Descrição de atitude e reações de P1  |
|----------------------|---|
| <b>Abrir a porta</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação: <b>abrir a porta (abir a pota)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>cola/bola/ chaves/ pente</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação enquanto diz a palavra <b>chaves</b>; a mãe elogia o seu esforço para dizer o som X (ch)</li> <li>- A mãe incentiva-o para repetir corretamente e com calma: <i>“Ora vamos lá, uma de cada vez, olhando para mim...!”</i></li> <li>- A mãe repete com P1: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (O menino abea pota tom a chave amaéla)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| <b>Vestir-se</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>vestir-se (tisse)</b></li> <li>- Repete os objetos: <b>toalha (cualha)/ camisola (tamisola)/ lençol (lentol)/ molas (móuas)</b></li> <li>- Responde corretamente e sem hesitação enquanto diz a palavra <b>camisola (tamisola)</b></li> <li>- Fica muito feliz quando ouve as palmas e esboça um largo sorriso na direção da mãe</li> <li>- Olha para a mãe e esboça um sorriso quando percebe que deu a resposta correta</li> <li>- Por insistência da mãe, P1 empenha-se na repetição da frase: <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (O menino vete a sua tamisolatozinho)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação de P1 <i>“Já acabou. Muitobem!”</i></li> </ul>  |
| <b>Beber</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação e diz <b>beber (bebê)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>banheira (manheira)/ banana (manana)/ sal (tau)/ copo</b></li> <li>- A mãe, à medida que ele diz as palavras, vai fazendo a pronúncia correta dos sons e incentivando P1 para os corrigir</li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, dizendo a palavra <b>copo (topo)</b></li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve pela primeira vez e repete a palavra final: <b>água</b></li> <li>- A mãe apoia na repetição da frase: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (O menino usa o copo de vido para bebê água)</b></li> <li>- A mãe elogia o seu esforço: <i>“Muito bem!”</i></li> <li>- <i>P1 mostra-se muito feliz: olhando para a mãe, abre muito a boca e encolhe os braços</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>                       |
| <b>Recortar</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>recortar (tar)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>faca/ cola/ banana (manana)</b></li> <li>- Não repete a palavra <b>tesoura</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação dizendo <b>tesoura (tasôra)</b></li> <li>- Enquanto escuta as frases, murmura-as e diz apenas parte da palavra final <b>cuidado (dado)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o a olhar para ela e a dizer a frase com calma</li> <li>- P1 repete a frase, palavra a palavra, com a ajuda da mãe: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado. (A sôiacôta a folha com a sôra ela tem munto cuidado)</b></li> <li>- Em seguida a mãe solicita a P1 que repita sozinho: <i>“Agora és tu!”</i></li> <li>- P1 responde ao pedido ouvindo a frase e repetindo-a parcialmente.</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| <b>Coser Roupa</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a ação e repete <b>Coser roupa (zê rôpa)</b></li> <li>- Repete todas as palavras corretamente: <b>molas/ balde(bade)/ agulha/ faca</b></li> <li>- Responde acertadamente sem dificuldade</li> <li>- P1 escuta a frase sem a repetir e a mãe, no final, pede-lhe para ele a repetir: <i>“Agora é o P1 a dizer!”</i></li> <li>- A mãe vai dizendo a frase, palavra a palavra, e pedindo que ele a repita. Insiste bastante para que P1 diga as palavras todas: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (A vóze a rôpa com gulha e linha)</b></li> <li>- Em seguida, por iniciativa própria, P1 ouve a frase e repete-a sem ajuda.</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |

| Situação de jogo          | Descrição de atitude e reações de P1  |
|---------------------------|---|
| <b>Pintar desenhos</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete corretamente a ação <b>pintar desenhos (pitar senhos)</b></li> <li>- A mãe corrige-o e incentiva-o a dizer a palavra <i>desenhos</i>; <i>ele consegue repetir a palavra corretamente</i></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>lápiz (uápis)/ bola (bóua)/ cola cóua)/ lápis de cor (uápi cor)</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação</li> <li>- A mãe elogia a sua resposta: “Isso!” e, de seguida, incentiva-o a ouvir a frase com atenção</li> <li>- A mãe incentiva P1 para repetir mais devagarinho, palavra a palavra, e repete com ele: <b>A menina pinta o desenho com lápis de cor. (A menina pita o senho com uápi de cor)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação de P1: “Muito beeeeeem! Que lindo! Assim é que é!”</li> <li>- P1 olha para a mãe com um ar de felicidade e esboça um sorriso</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| <b>Andar de bicicleta</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação dizendo <b>bicicleta (ande biteta)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>lavatório (atóio)/ televisão (são)/ banheira (nheira)/ bicicleta (teta)/</b></li> <li>- A mãe insiste na correção das palavras</li> <li>- Arrasta o objeto correto enquanto escuta a mãe a dizer as palavras corretamente</li> <li>- Murmura enquanto escuta as frases, dizendo apenas os finais</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir as frases com calma mas P1, querendo continuar a jogar, não lhe dá grande atenção</li> <li>- A mãe insiste em explorar os sons da frase e incentiva-o a olhar para ela e a repetir palavra a palavra: <b>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (O menino anda na tuaticicleta ele leva um capatête na cabeça)</b></li> <li>- Percebendo o seu esforço, a mãe incentiva-o: “Ah, já tá melhor!”</li> <li>- P1 ouve novamente a frase e repete-a sozinho</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |

**Notas importantes da sessão:**

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| <b>Apreciação global</b>  | <b>Atitude/ Comportamento</b>          | -P1 mostrou interesse e disponibilidade durante toda a sessão;<br>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;                                  |
| <b>Interação</b>          | <b>Com o próprio jogo</b>              | -P1 mostrou facilidade e interesse em interagir com os jogos: respondeu a questões, fez observações e mostrou felicidade por perceber que as respostas estavam corretas (através do som das palmas); |
|                           | <b>Com o Outro (mediador)</b>          | -Em resposta aos elogios da mãe, P1 foi sorrindo e procurando contacto visual;<br>-P1 mostrou disponibilidade para repetir a maioria das palavras e sons que a mãe lhe foi apontando;                |
| <b>Autonomia</b>          | <b>Compreensão da mecânica do jogo</b> | -P1 mostrou domínio total da mecânica de jogo e esteve completamente autónomo nesse campo;   |
|                           | <b>Utilização do rato</b>              | -P1 utilizou o rato asseivamente e não se verificou nenhuma situação de cliis sucessivo e desajustado;   |
| <b>Capacidade de foco</b> | <b>Atenção/ Concentração</b>           | -Verificou-se um aumento nos períodos de atenção e concentração de P1;   |

|                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
|                               | <b>Correção na associação de imagens (respostas)</b> | -P1 respondeu acertadamente e sem hesitação à totalidade das situações de jogo;<br><br><i>Nota: o estímulo auditivo associado a respostas corretas, palmas a bater, continuaram a funcionar como elemento motivador!</i>  |
|                               | <b>Estereotípias</b>                                 | -Nesta sessão P1 não recorreu a nenhuma estereotípias;  |
| <b>Linguagem/ Comunicação</b> | <b>Expressão verbal</b>                              | -Verificaram-se melhorias na repetição de palavras soltas, não integradas em frases; o leque de palavras que P1 repete corretamente, quando está empenhado, continua a aumentar;<br><br>-Nesta sessão a mãe manteve a estratégia de apoio direto no momento da repetição das frases de jogo, iniciado na sessão anterior, e fê-lo, pela primeira vez, dizendo palavra a palavra e afastando o rato para que não haja fuga de atenção; perante esta mudança, P1 melhorou o nível de correção linguística na repetição das frases de jogo:<br><b><i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o livro com muita atenção. Eledoratóias)</i></b> |

#### 5.ª sessão (Vídeo 6)

**Data:** 12 de setembro

**Duração:** 14:57

**Intervenientes:** P1 (jogador) e mãe (mediador)

#### Descrição da reação antes do início do jogo:

- No início do vídeo surge P1 a sorrir para a câmara enquanto a mãe faz a preparação do jogo;
- P1 mostra-se calmo e disponível

#### Descrição da reação em cada situação de jogo:

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------|---|
| <b>Ler</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz a palavra <b>livro</b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b>televisão (tuvisão)/ lápis de cor (pi cor)/ lápis/ livro</b></li> <li>- Responde corretamente de forma muito rápida e com segurança</li> <li>- Escuta as frases e repete a última palavra de cada: <b>atenção (tenção) e histórias (tóias)</b></li> <li>- A mãe incentiva-opara repetir as frases devagarinho com a sua ajuda: <b>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o livro com muita atenção. Eledoratóias)</b></li> <li>- A mãe insiste para que P1 repita a palavra <b>adora</b> mas sem sucesso</li> <li>- Não tem dificuldade nos comandos do rato nem na transição da situação de jogo</li> </ul> |

| Situação de jogo     | Descrição de atitude e reações de P1   |
|----------------------|--|
| <b>Pentear-se</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e repete a palavra <b>pentear-se (patear)</b></li> <li>- Repete o nome dos 4 objetos: <b>penete/ sapatos (tapatos)/ lamina/ lavatório (matóio)</b></li> <li>- P1, com uma atitude empenhada e calma, seleciona a imagem do pente e arrasta-a para o local correto enquanto diz a palavra <b>penete</b></li> <li>- Ao ouvir o som das palmas fica com uma expressão feliz, a sorrir para o ecrã do computador</li> <li>- A mãe ajuda-o na repetição da frase: <b>O menino penteia-se com o pente. (O menino umumumpente)</b></li> <li>- Desta vez, a mãe não interfere na repetição e deixa-o realizar a tarefa autonomamente</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| <b>Comer sopa</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação dizendo <b>Comer Sopa(mê sopa)</b></li> <li>- Repete o nome de todos os objetos: <b>copo/ molas/ chaves (saves)/ colher</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, enquanto diz a palavra <b>colher</b></li> <li>- Acompanha a audição da frase com sons/murmúrios pouco perceptíveis</li> <li>- A mãe apoia P1 na repetição da frase: <b>O menino come sopa com uma colher de metal. (O menino tome tôpa com umacolhermetau)</b></li> <li>- Ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho, dizendo apenas algumas partes</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| <b>Lavar as mãos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>lavar mãos (vai a mão)</b></li> <li>- Repete os nomes dos objetos: <b>balde/ sabão (bão)/ lençol (lentol)</b></li> <li>- P1 observa a imagem da escova mas confunde-a com um <b>penete</b></li> <li>- Responde acertadamente</li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve e diz apenas o último som da palavra <b>sabão (bão)</b></li> <li>- Fica feliz quando ouve as palmas e percebe que acertou</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase devagarinho e opta por repetir com ele: <b>A mãe lava as mãos com sabão. (A mãe lava mãos com tabão)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação e o esforço de P1 dizendo: <i>“Hum, muito bem!”</i></li> <li>- Ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho, dizendo apenas algumas partes</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| <b>Cortar pão</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diz, ao mesmo tempo que escuta o nome da ação <b>cortar pão (pão)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>trituradora (titadôra)/ faca/ vassoura (vacoura)/ ferro de engomar (umar)</b></li> <li>- Responde acertadamente com rapidez e segurança enquanto diz a palavra <b>faca</b></li> <li>- Ouve as frases com atenção e repete a última palavra de cada uma <b>faca e cuidado (dado)</b></li> <li>- A mãe opta por trabalhar a frase com ele antes de a escutarem uma segunda vez; P1 pronunciou as palavras com clareza: <b>O pai corta o pão com uma faca. Ele tem muito cuidado. (O pai cota o pão com uma faca ele tem munto cuidado)</b></li> <li>- A mãe elogia-o <i>“Boa, agora gostei!”</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| <b>Lavar o chão</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete o nome da ação: <b>lavar o chão (vá tãõ)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>colher/ balde/ vassoura (tôia)/ gel de banho</b></li> <li>- Respondeu acertadamente e sem hesitação, pelo que é elogiado pela mãe: <i>“Muito bem!”</i></li> <li>- Enquanto ouve a frase vai murmurando e diz a palavra final: <b>chão (tãõ)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir a frase com calma: <i>“Agora vais dizer tu!”</i></li> <li>- Repete a frase com apoio da mãe: <b>A mãe usa o balde vermelho para lavar o chão. (A mãe uta o balde mêlhopa var o chão)</b></li> <li>- A mãe elogia-o por se ter esforçado: <i>“Muito bem!”</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |

| Situação de jogo | Descrição de atitude e reações de P1  |
|------------------|---|
| Fazer xixi       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica de imediato a ação e diz <b>fazer xixi (fazer xi)</b></li> <li>- A mãe insiste para que repita a palavra com o som x xixi e ele repete corretamente</li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>tesoura (tôia)/ banheira (baneia)/ sanita (tanita)/ toalha</b></li> <li>- Arrasta a imagem correta sem hesitação enquanto repete a palavra <b>sanita (tanita)</b></li> <li>- A mãe insiste com P1 para repetir a palavra como som sssss</li> <li>- Murmura sons enquanto ouve as frases e só repete as palavras finais: <b>sanita (tanita)</b> e <b>autoclismo (toquimo)</b></li> <li>- Fica muito feliz quando ouve as palmas</li> <li>- A mãe incentiva-o para repetirem as frases devagarinho e em conjunto: <b>O menino faz xixi na sanita. Ele descarrega o autoclismo. (O menino faz xixi na sanita. Elecaêga o autoclini)</b></li> <li>- P1 ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho; diz apenas algumas partes</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Abrir a porta    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação: <b>abrir a porta (bir a pota)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>cola/chaves (saves)/ bola (bóua)/pente</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação enquanto diz a palavra <b>chaves (saves)</b></li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve pela primeira vez</li> <li>- Não reage quando ouve o som das palmas; em vez disso, continua a jogar com um ar muito sereno</li> <li>- A mãe apoia-o na repetição da frase: <b>O menino abre a porta com a chave amarela. (O menino um umpotataveamaéla)</b></li> </ul>   |
| Vestir-se        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>vestir-se (ti)</b></li> <li>- Repete os objetos: <b>lençol (lentol)/ toalha/ molas/ camisola</b></li> <li>- Responde corretamente e sem hesitação enquanto diz, corretamente, a palavra <b>camisola</b></li> <li>- Não repete a frase quando a ouve pela primeira vez, fica atento a escutar</li> <li>- Olha para a mãe e esboça um sorriso quando percebe que deu a resposta correta</li> <li>- Por insistência da mãe, P1 empenha-se na repetição da frase: <b>O menino veste a sua camisola sozinho. (O menino vete a sua tamisola sozinho)</b></li> <li>- A mãe elogia a prestação de P1 <i>"Muito bem!"</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Beber            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação e diz <b>beber (bê)</b></li> <li>- Repete as palavras: <b>copo/ banheira/ sal (tau)/ banana (manana)</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, dizendo a palavra <b>copo</b></li> <li>- Murmura a frase enquanto a ouve pela primeira vez e repete a palavra final: <b>água</b></li> <li>- Não reage ao som das palmas</li> <li>- A mãe apoia na repetição da frase: <b>O menino usa o copo de vidro para beber água. (O menino usa copo dubidopaia bebê água)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |
| Recortar         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação <b>recortar (tar)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>banana (manã)/ tesoura (tsôia)/ cola/ faca</b></li> <li>- Responde corretamente sem hesitação</li> <li>- Enquanto escuta as frases, murmura-as e diz apenas parte da palavra final <b>cuidado (dado)</b></li> <li>- A mãe incentiva-o para repetir as frases com o seu apoio: <b>A professora recorta a folha com a tesoura. Ela tem muito cuidado. (A sôiacôta a folha com sôia ela tem mun dado)</b></li> <li>- P1 ouve a frase uma segunda vez e repete-a sozinho; diz apenas algumas partes</li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>  |
| Coser Roupas     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouve a ação e repete <b>Coser roupa (sizêrôpa)</b></li> <li>- Repete todas as palavras corretamente: <b>faca/ molas/ balde/ agulha (agúia)</b></li> <li>- Arrasta a imagem correta com rapidez e sem hesitação</li> <li>- P1 ouve a frase e repete-a sozinho dizendo apenas algumas partes (por norma, os sons do final das palavras)</li> <li>- A mãe incentiva-o para dizer a frase com cuidado: <i>"Agora é a tua vez de dizeres bem!"</i>; apoia-o na repetição da frase: <b>A avó cose a roupa com agulha e linha. (vóteterôpa com ulhainha)</b></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul>   |

| Situação de jogo   | Descrição de atitude e reações de P1   |
|--------------------|--|
| Pintar desenhos    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete corretamente a ação <b>pintar desenhos (titar senhos)</b></li> <li>- A mãe elogia-o: <i>“Muito bem!”</i></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>bola (bóua)/ cola/ lápis (leipis) / lápis de cor (uápi cor)</b></li> <li>- Responde adequadamente e sem hesitação, arrastando os lápis de cor e dizendo (<b>uápi cor</b>)</li> <li>- Ouve a frase, faz alguns sons e olha para a mãe a sorrir quando percebe que a resposta está correta</li> <li>- A mãe incentiva P1 para se empenhar na repetição da frase: <i>“Agora é para dizer com jeitinho!”</i></li> </ul> <p><b>A menina pinta o desenho com lápis de cor. (nina pita senhos com uápi cor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mãe elogia a prestação de P1: <i>“Ah, muito bem!”</i></li> <li>- Não tem dificuldade na transição da situação de jogo</li> </ul> |
| Andar de bicicleta | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repete a ação dizendo <b>bicicleta (nábitiqueta)</b></li> <li>- Repete o nome dos objetos: <b>banheira (nheira)/ bicicleta (bitiqueta)/ lavatório (atóio)/ televisão (tutão)</b></li> <li>- A mãe insiste na orreção da palavra bicicleta</li> <li>- Arrasta o objeto correto enquanto diz a palavra <b>bicicleta (biticleta)</b></li> <li>- Murmura enquanto escuta as frases e sorri para a mãe</li> <li>- A mãe incentiva-o a repetir as frases com calma e oferece-se para o ajudar: <b>O menino anda na sua bicicleta. Ele leva um capacete na cabeça. (O menino ta na nauabiticleta ele lé um capatête na cabeça)</b></li> </ul>  |

**Notas importantes da sessão:**

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| Apreciação global  | Atitude/ Comportamento                        | -P1 mostrou interesse e disponibilidade durante toda a sessão;<br>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;  |
| Interação          | Com o próprio jogo                            | -P1 mostrou facilidade e interesse em interagir com o jogo: respondeu a questões, fez observações e mostrou felicidade por perceber que as respostas estavam corretas (através do som das palmas);   |
|                    | Com o Outro (mediador)                        | -Em resposta aos elogios da mãe, P1 manteve a tendência registada nas sessões anteriores: sorrir e procurar contacto visual;<br>-P1 continuou a mostrar disponibilidade para repetir a maioria das palavras e sons que a mãe lhe foi apontando;            |
| Autonomia          | Compreensão da mecânica do jogo               | -P1 continuou a mostrar domínio total da mecânica de jogo e esteve completamente autónomo nesse campo;   |
|                    | Utilização do rato                            | -P1 não revelou qualquer dificuldade na utilização do rato;  |
| Capacidade de foco | Atenção/ Concentração                         | -Notou-se um P1 mais atento e mais focado que na semana anterior;  |
|                    | Correção na associação de imagens (respostas) | -P1 respondeu acertadamente e sem hesitação à totalidade das situações de jogo;<br><br><i>Nota: nesta sessão notou-se menos reação de P1 ao som das palmas (parece que P1 sabe que a resposta está correta e já não necessita dessa validação externa)</i> |
|                    | Estereotipias                                 | -Não se verificou recurso a nenhuma estereotipa nesta sessão;  |

## ANEXO 15 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS VÍDEOS

- Atitude e reações de P1 durante - comparação entre a 1.ª e a última sessão do Programa de Intervenção)

| CATEGORIZAÇÃO     |                           | ANÁLISE DE CONTEÚDO   |          |         |           |
|-------------------|---------------------------|---|----------|---------|-----------|
| Categorias        | Sub-categorias            | Registo de observação<br>(comparação entre a 1.ª e a última sessão do programa de intervenção)  | Balanço  |         |           |
|                   |                           |   | Regrediu | Manteve | Progrediu |
| Apreciação global | Atitude/<br>Comportamento | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 mostrou-se disponível desde o início até ao fim da sessão;<br/>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-P1 mostrou interesse e disponibilidade durante toda a sessão;<br/>-Não houve situações de conflito, birra, choro, desinteresse e/ou intenção de abandono da tarefa;</p>  |          | X       |           |
| Interação         | Com o próprio jogo        | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 foi sorrindo para o ecrã ao longo da sessão e, por diversas vezes, respondeu de forma contextualizada à voz do jogo;</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-P1 mostrou facilidade e interesse em interagir com o jogo: respondeu a questões, fez observações e mostrou felicidade por perceber que as respostas estavam corretas (através do som das palmas);</p>   |          |         | X         |
|                   | Com o Outro (mediador)    | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 pediu apoio à mãe nas tarefas pontuais em que sentiu dificuldade e aceitou as suas sugestões e dicas;<br/>-Nem sempre respondeu ao pedido de refazer determinada tarefa com maior correção;<br/>-Reagiu de forma bastante positiva aos elogios e reforços positivos que recebeu;<br/>-Ao longo da sessão, procura com bastante frequência o contacto visual com a mãe;</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-Em resposta aos elogios da mãe, P1 manteve a tendência registada nas sessões anteriores: sorrir e procurar contacto visual;<br/>-P1 continuou a mostrar disponibilidade para repetir a maioria das palavras e sons que a mãe lhe foi apontando;</p> |          |         | X         |

| CATEGORIZAÇÃO      |   | ANÁLISE DE CONTEÚDO   |          |         |           |
|--------------------|---|---|----------|---------|-----------|
| Categorias         | Sub-categorias                                | Registo de observação<br>(comparação entre a 1.ª e a última<br>sessão do programa de intervenção)   | Balanço  |         |           |
|                    |   |   | Regrediu | Manteve | Progrediu |
| Autonomia          | Compreensão da mecânica do jogo               | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 recorreu ao apoio do adulto para mecanização da sequência de tarefas solicitadas e pediu apoio à mãe sempre que sentiu necessidade);</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-P1 continuou a mostrar domínio total da mecânica de jogo e esteve completamente autónomo nesse campo;</p>   |          |         | X         |
|                    | Utilização do rato                            | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 revelou facilidade na utilização do rato enquanto instrumento/ferramenta de trabalho (fosse para seleccionar ou arrastar);<br/>-Revelou, por diversas vezes, dificuldade na gestão das tarefas: clicou repetidamente no rato sem esperar pelos comandos de jogo, o que acabou por atrapalhar a dinâmica da sessão;</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-P1 não revelou qualquer dificuldade na utilização do rato;</p>  |          |         | X         |
| Capacidade de foco | Atenção/ Concentração                         | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 foi alternando períodos de atenção e foco com momentos de agitação motora e desconcentração;</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-Notou-se um P1 mais atento e mais focado que na semana anterior;</p>  |          |         | X         |
|                    | Correção na associação de imagens (respostas) | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>-P1 apenas esteve indeciso na associação das imagens coser roupa/agulha, tendo mostrado segurança na resposta em todas as outras situações de jogo;</p> <p><i>Nota: o estímulo auditivo associado a respostas corretas, palmas a bater, funcionaram para P1 como elemento motivador!</i></p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>-P1 respondeu acertadamente e sem hesitação à totalidade das situações de jogo;</p> <p><i>Nota: nesta sessão notou-se menos reação de P1 ao som das palmas (parece que P1 sabe que a resposta está correta e já não necessita dessa validação externa)</i></p> |          |         | X         |

| CATEGORIZAÇÃO             |                  | ANÁLISE DE CONTEÚDO  |          |         |           |
|---------------------------|------------------|--|----------|---------|-----------|
| Categorias                | Sub-categorias   | Registo de observação<br>(comparação entre a 1.ª e a última sessão do programa de intervenção)   | Balanço  |         |           |
|                           |                  |  | Regrediu | Manteve | Progrediu |
|                           | Estereotipias    | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>- Para se auto regular, P1 utilizou 3 diferentes estereotipias durante a sessão: abrir muito a boca, agitar e/ou fletir os braços e abrir muito os dedos das mãos;</p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>- Não se verificou recurso a nenhuma estereotipa nesta sessão;</p>  |          |         | X         |
| Linguagem/<br>Comunicação | Expressão verbal | <p><b>1.ª sessão:</b><br/>- P1 apresentou alguma dificuldade na articulação de alguns sons mas, palavras soltas, não integradas em frases, consegue repetir com correção<br/><i>Livro (uivo)/ lápis(uátis)/ televisão (tuisão)/ lápis de cor (ápitô)</i></p> <p>- P1 foi murmurando alguns sons enquanto escutou as frases do jogo mas, quando lhe foi solicitado que as repetisse, fê-lo apenas parcialmente e com muito pouca correção:<br/><i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (menino lê uivo ta tenção. Ele dóiatóias)</i></p> <p><b>5.ª sessão:</b><br/>- P1 repete com correção um conjunto alargado de palavras;</p> <p>- P1 tem maior poder de atenção/concentração quando repete as frases com o apoio direto da mãe; verifica-se um maior nível de correção linguística e um maior cuidado na articulação dos sons:<br/><i>O menino lê o livro com muita atenção. Ele adora histórias. (O menino lê o uivro com unta tenção. Eledoratóias)</i></p> |          |         | X         |

## ANEXO 16 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS (PÓS PROGRAMA DE INTERVENÇÃO)

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |                             | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS | AÇÕES  | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS  |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|--|---|
| Nº                        | DEFINIÇÃO                   |                          |  |   |
| 0                         | Início da entrevista        | --                       |  | <i>Boa tarde. Começo por voltar a agradecer toda a colaboração e disponibilidade que têm manifestado desde o início do estudo. Os pais têm sido, de facto, uma peça-chave neste trabalho de investigação que me propus desenvolver.</i>   |
| 1                         | Legitimação da entrevista   | Legitimar a Entrevista   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a confidencialidade</li> <li>- Garantir o anonimato e, se necessário, proceder à seleção de um nome fictício</li> <li>- Solicitar a autorização do(s) entrevistado(s) para a entrevista em si e para a gravação áudio</li> </ul> | <p><i>Gostaria de solicitar, tal como na primeira entrevista, permissão para fazer uma gravação nas modalidades áudio/vídeo, pois tal ajudará imenso no tratamento e análise dos dados que gentilmente me facultam.</i></p> <p><i>. Aceitam que faça a gravação desta entrevista? (...)</i></p> <p><i>Muito obrigada. Peço-vos então uns segundos para que dê início à gravação. Obrigada. (...)</i></p> <p><i>Olá novamente, informo-vos de que já iniciei a gravação da entrevista e de que, a partir deste momento, tenho reunidas todas as condições para iniciar as questões. Há alguma informação que pretendam desde já? Algum esclarecimento?</i></p> <p><i>Gostaria de lembrar que o anonimato está garantido. (...)</i></p> |
| 2                         | Motivação dos entrevistados | Motivar os entrevistados | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um ambiente descontraído</li> <li>- Frisar a importância da colaboração dos entrevistados no estudo</li> <li>- Reforçar a ideia de que não há respostas certas e/ou erradas</li> </ul>  | <p><i>Quero voltar a agradecer a ambos a disponibilidade mostrada desde o início e frisar que os pais têm sido fundamentais neste estudo de caso, ainda mais dada a necessidade de ajuste do mesmo face à situação COVID-19. Estou muito grata pela vossa pronta colaboração.</i></p> <p><i>Gostaria de lembrar que não há, neste estudo, respostas certas ou erradas, pelo que vos peço que respondam às questões da forma que mais lhe convier. Ok? (...)</i></p>   |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS |   | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS          | AÇÕES   | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS  |  |
|---------------------------|---|-----------------------------------|---|---|--|
| 3                         | Enquadramento da entrevista   | Esclarecer o âmbito da entrevista | - Referir o motivo que conduziu à necessidade da sua realização | <p><i>Esta será uma entrevista mais curta e mais centrada que a primeira e terá dois propósitos muito concretos:</i></p> <p><i>1. Aferir com os pais a usabilidade do jogo testado (eficácia, eficiência, satisfação);</i></p> <p><i>2. Recolher elementos sobre a implementação do programa e intervenção que levaram a cabo, nomeadamente perceber a opinião dos pais sobre as reações e a atitude de P1 perante o jogo explorado ao longo de seis semanas</i></p> <p><i>Saliento que optei por fazer a entrevista conjunta, apesar de saber que foi a mãe quem aplicou o jogo semanalmente e serviu de mediadora, uma vez que tenho conhecimento que o pai também acompanhou a situação de perto e pode ter informações adicionais ou partilhas importantes a fazer. Faz-vossentido? (...)</i></p> |  |
| 4                         | R<br>e<br>p<br>r<br>e<br>s<br>e<br>n<br>t<br>a<br>ç<br>ã<br>o<br><br>s<br>o<br>b<br>r<br>e<br><br>a<br><br>u<br>s<br>a<br>b<br>i<br>l<br>i<br>d | Adequação aos interesses          | Perceber a adequação do jogo aos interesses de P1               | -Questionar os entrevistados sobre a adequação do jogo aos interesses identificados no filho  | <p>. Agora que terminou o programa de intervenção e já se concluíram as sessões de experimentação do jogo contruído, vamos falar um pouco sobre a sua usabilidade e fazer um balanço global. Pode ser? (...)</p> <p>. Consideram que o jogo construído se adequa aos interesses que reconhecem em P1? Ao nível de tema, conteúdos, mecânica de funcionamento, por exemplo? (...)</p> |
|                           |   | Adequação às necessidades         | Perceber a adequação do jogo às necessidades de P1              | -Questionar os entrevistados sobre a adequação do jogo às necessidades sentidas   | <p>. E consideram que o jogo se ajustou às necessidades de P1? (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativamente ao nível de dificuldade do jogo: adequou-se, é demasiado fácil ou demasiado difícil? (...)</li> <li>- Relativamente ao tamanho do jogo: adequou-se, é demasiado extenso? (...)</li> </ul>  |
|                           |   | Atitudes/ Reações                 | Perceber as reações de P1 face ao jogo                          | -Questionar os entrevistados sobre as reações que verificaram durante as sessões  | <p>. Gostaria, agora, que partilhassem as reações mais significativas que P1 apresentou durante as sessões de jogo. Pode ser? (...) ao nível da capacidade comunicativa, da interação com o jogo e com o mediador, da autonomia, do interesse, foco, ... Tudo o que sentirem ser importante ficar registado. Pode ser? (...)</p>   |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS                         |  | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES   | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS   |
|---|--|--|---|--|
| a<br>d<br>e<br><br>d<br>o<br><br>j<br>o<br>g<br>o | <b>Evolução/<br/>Aquisição de<br/>competências</b> | Recolher dados relativos à aquisição e/ou consolidação de competências | -Questionar os entrevistados sobre possíveis aquisições e/ou consolidações de aprendizagens e competências  | <p><i>Para finalizar, e na tentativa de fazer uma análise global e conclusiva, pergunto-vos:</i></p> <p>. Sentiram que o recurso personalizado construído e aplicado neste estudo foi uma mais-valia para o desenvolvimento de P1? (...)</p> <p>. Sentiram ser útil para a aquisição e/ou consolidação de algumas competências específicas? Se sim, quais? (...)</p> <p>. Como perceberam, este jogo tem a possibilidade de sofrer ajustes e alterações de programação quando (e se) se considerar essa necessidade. Nesta fase, passadas seis semanas de utilização, gostariam de falar um pouco sobre isso? (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentem que há necessidade de proceder a alguns ajustes? (...)</li> <li>- Sentem, por exemplo, que era útil torná-lo mais complexo ao nível da exigência? (...)</li> <li>- Sentem, por exemplo, que este programa de intervenção deveria ter continuidade?</li> </ul> <p>. Outra questão, ainda relacionada com o mesmo tema, consideram que este recurso material personalizado pode ser encarado como uma base de trabalho ou como um ponto de partida para a criação de outros recursos materiais personalizados?<br/>Querem dar algumas sugestões nesse sentido? (...)</p> |
| 5   | <b>“Validação” da entrevista</b>                   | (Re)legitimara entrevista  | -Fazer um resumo das principais ideias expostas pelos entrevistados<br>-Mostrar disponibilidade para que prestem informações complementares<br>- Apresentar um agradecimento final<br>-Apresentar disponibilidade para facultar a gravação/ a transcrição da entrevista | <p>. Então, sendo assim, posso depreender que consideram que .... É isso? (...)</p> <p>. Para finalizar, há mais algum aspeto que queira acrescentar? Qual? (...)</p> <p><i>Muito bem. Sendo assim, resta-me agradecer pela última vez todo o empenho, disponibilidade e interesse pelo meu estudo de investigação e também pela estreita colaboração que me prestaram. Estou-vos, efetivamente, agradecida.</i></p> <p><i>Termino esta entrevista por aqui, dizendo, tal como disse na primeira entrevista que vos fiz, que poderei, se assim o desejarem, partilhar convosco a gravação e/ou a transcrição da entrevista. Muito obrigada a ambos.</i></p>  |

| TÓPICOS GERAIS/<br>BLOCOS | OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | AÇÕES | FORMULÁRIO DE<br>QUESTÕES GERAIS |
|---------------------------|--|-------|----------------------------------|
| NOTA IMPORTANTE           | <p><b><i>Aquando da realização da entrevista, o entrevistador deve ter em conta os seguintes aspetos:</i></b></p> <p><b><u>Em si próprio:</u></b> atitude demonstrada; atenção ao tempo limite da entrevista; manutenção da atenção do(s) entrevistado(s)/foco nos tópicos fulcrais, (...)</p> <p><b><u>No(s) entrevistado(s):</u></b> disposições corporais e emocionais, linguagem corporal, género de linguagem (modalidade, tonalidade e tonalidade ritmo), estado de espírito (confusão, confiança, constrangimento, ...), momentos em que manifesta as suas emoções, foco nos tópicos/objetivos definidos, contradições, (...)</p> |       |                                  |

# ANEXO 17 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS DE P1 (E4)

### 1. DADOS DA ENTREVISTA

**Codificação da entrevista:** E4

**Codificação dos dois entrevistados:** E4a (pai) e E4b (mãe)

**Data:** 15/09/2020

**Modalidade:** on-line (Skype)

**Início:** 16h

**Duração:** 20:51

### 2. NOTAS IMPORTANTES

Transcrição elaborada manualmente com base nas regras de Luiz Marcuschi (1986) cit. in Manzini, E., Considerações sobre a transcrição de entrevistas, ... (1986, p.10-13)

Quadro 8 - resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi

#### **Legenda das regras utilizadas:**

a: /a::/e:: - pausa preenchida

(+) - pausas e silêncios

/ - truncamento brusco

((...)) - indicação de gesto ou de atitude ; exemplo: ri, sorri, abana a cabeça, ...

Expressões substitutivas em itálico – exemplos: *tiveram* = estiveram, *tivemos* = estivemos

### 3. REGISTO DA TRANSCRIÇÃO

**Entrevistador:** Entrevista E4, quinze de setembro de 2020, dezasseis horas e três minutos. Boa tarde a ambos.

Quero voltar a agradecer-vos mais uma vez a disponibilidade mostrada desde o início e frisar que têm sido fundamentais neste estudo de caso, ainda mais dada a necessidade de ajuste face à situação COVID-19. Foi muito importante, a:: imprescindível, mesmo.

**E4a:** Nós também temos que agradecer o interesse.

**Entrevistador:** Esta vai ser uma entrevista mais curta que a primeira e terá dois propósitos muito concretos. (+) Até vou ler aqui o que escrevi e vos enviei no pedido de entrevista... (+) Primeiro, pretendo “aferir com os pais a usabilidade do jogo testado, seja eficácia, eficiência e satisfação” e, depois, “recolher elementos sobre a implementação do programa e intervenção que levaram a cabo, nomeadamente perceber a opinião sobre as reações e a atitude de P1 perante o jogo explorado ao longo destas seis semanas”. É basicamente este o trabalho de agora...

**E4a:** Tudo certo. Vamos a isso.

**Entrevistador:** Saliento que optei por fazer a entrevista conjunta, apesar de saber que foi a mãe quem aplicou o jogo semanalmente e serviu de mediadora, porque percebo que o pai também está muito presente e pode ter informações adicionais ou partilhas importantes a fazer. (+) Faz-vos sentido?

**E4a:** Todo o sentido. E é importante para nós estarmos os dois, na verdade, sim, *tá* bom assim.

**Entrevistador:** Gostaria de relembrar que não há, neste estudo, respostas certas ou erradas, ok? Respondam às questões da forma que mais lhe convier, ok?

**E4a:** Sim, sim.

**E4b:** Fique descansada ((esboça um largo sorriso)).

**Entrevistador:** A:: há alguma informação que pretendam desde já? Algum esclarecimento? Gostaria de relembrar também que o anonimato está garantido, como é óbvio.

**E4a:** ((abana a cabeça em sinal de negação)) Nada.

**Entrevistador:** Muito bem. Podemos começar?

**E4b:** Força...

**Entrevistador:** Vamos lá... A:: Consideram que o jogo construído se adequa aos interesses que reconhecem em P1?

A:: ao nível de tema, conteúdos, mecânica de funcionamento, por exemplo?

**E4a:** Posso ser eu a responder ((diz enquanto olha para E4b)). O jogo adequa-se bastante e tem sido uma experiência positiva para P1 e obrigada por isso. Adequou-se aos interesses e às necessidades de uma maneira geral, sim. A::, no entanto, na mecânica de funcionamento, exist/ sentia-se uma discrepância entre a capacidade de interpretação dos conteúdos e expressão verbal das frases. Notámos que ele facilmente percebia o que se pretendia:::, ma::s, pareceu-nos que em algumas das frases que eram solicitadas eram demasiado extensas para a sua expressão verbal.

**E4b:** ((Enquanto ouviu, E4b foi abanando a cabeça em sinal afirmativo)). Sim, é isso.

**Entrevistador:** Pegando no que estão a dizer, da discrepância entre a interpretação e a expressão verbal, pergunto se acham que P1 compreende mas revela dificuldade na expressão verbal, é isso?

**E4a:** É, é isso.

**Entrevistador:** Como podemos, em vossa opinião, contornar essa situação? Digamos, colocar apenas frases mais curtas e simples, por exemplo?

**E4a:** Pois, talvez... ((abana a cabeça em sinal afirmativo)). No nosso entendimento inicialmente deveríamos incidir em pequenas frases, em que ele fosse obrigado a utilizar o sujeito, o verbo, e complemento, nas diferentes formas interrogativa, imperativa, exclamativa e declarativa. É uma ideia... percebe?

**Entrevistador:**Muito bem.A::, relativamente a isso, deixem-me dizer que esse aspeto foi bastante ponderado na construção e o objetivo foi, efetivamente, alternar frases mais simples e mais complexas para que se pudesse fazer uma comparação de resultados... Para além disso, as frases mais longas e complexas tinham também o objetivo de abrir o leque de possibilidades de exploração oral: regras de segurança, cores, membros da família, ... Faz-vos sentido?

**E4a:** Sim, sim, clar/

**Entrevistador:** E outra coisa, consideram que o jogo se ajustou às necessidades de P1? Por exemplo, relativamente ao nível de dificuldade do jogo: adequou-se, é demasiado fácil ou demasiado difícil?

**E4a:** Foi fácil para ele, sim, no entanto (+) a construção de algumas frases é mais elaborada e nem sempre fácil de ele conseguir repetir sem ajuda. Uma coisa contrabalança a outra, acho.

**Entrevistador:**Compreendo. (+) Ma::s, sendo assim, consideram que deveria ou poderia ser mais difícil? A:: será que a dificuldade não seria um elemento desmotivador à partida?

**E4a:** Não, quando o P1 inicia um jogo com apoio, e percebe a mecânica, ele vai insistir até fazer correto. E neste jogo ele entendeu bem o que era pedido. Porém o exercício teria de ter em conta sempre a sua zona de desenvolvimento proximal.

**Entrevistador:** Compreendo (+) E: relativamente ao tamanho do jogo: adequou-se, é demasiado extenso?

**E4a:** Adequa-se, até podia ser mais extenso.

**E4b:** Sim, sem dúvida, fizemos uma media de doze treze minutos de video em cada sessão. Ele aguentava mais um bocado sem desistir... mas correu tudo bem, sem dúvida.

**Entrevistador:**Ok.Então, e digam-me,P1, em vossa opinião, a:: (+) será que não se não se cansaria e não teria tendência para escapar a abandonar a tarefa? Foi bastante importante, para mim enquanto observadora claro, perceber que em nenhuma das sessões/

**E4b:** Sim, interessou-se e em nenhuma das sessões mostrou recusa ou intenção de desistir.

**E4a:** No que concerne a tarefas de caráter digital o P1 consegue manter-se a fazer os exercícios durante muito tempo e quando os exercícios utilizam princípios metodológicos de “gaming” não se cansa.

**Entrevistador:** Muito bem. Percebo. (+) Gostaria agora que partilhassem as reações mais significativas que P1 apresentou durante as sessões de jogo: ao nível da capacidade comunicativa, da interação com o jogo e com o mediador, da autonomia, do interesse, foco, ... Tudo o que sentirem ser importante ficar registado. Pode ser?

**E4b:** Interessou-se em repetir as frases e correu bem ((sorri)) ma::s sem alguém a manter o foco em dizer as palavras todas acabava por murmurar apenas algumas, quando com paciência ele consegue bastante mais.

**E4a:** Sim, sim ((sorri)) e:: para além disso podemos dizer que P1 mexe no programa com bastante facilidade, teve facilidade na utilização do rato e das funcionalidades pedidas, e quando acertava nas associações propostas e obtinha palmas ele manifestava-se muito contente. Acertou em quase todas, mesmo, e as que errou foi mais ao início e achamos que algumas vezes por precipitação de responder. O nível de correção de respostas foi muito bom mesmo.

**Entrevistador:** (+)A propósito, gostaria de vos perguntar sobre a presença e a interação do mediado com P1 (+) consideram, portanto, ser um elemento fundamental?

**E4b:** Sim, pois ele se não tiver supervisão dispersa-se nos sons e aspetos particulares do exercício que lhe chamam a atenção, não cumprindo as instruções para conclusão do jogo.

**Entrevistador:** Percebo. Para finalizar, e na tentativa de fazer uma análise global e conclusiva, pergunto-vos se o recurso personalizado construído e aplicado neste estudo foi uma mais-valia para o desenvolvimento de P1?

**E4a:** Vamos lá, é sempre uma mais-valia tudo o que seja feito para P1 treinar e progredir no seu desenvolvimento e nas suas competências (+) e este jogo não é exceção, faz isso muito bem.

**E4b:** E tudo o que tenha a ver com a capacidade dele interpretar e conseguir identificar com o que se faz também em casa, como é o caso das tarefas domésticas neste jogo.

**Entrevistador:** Sentiram ser útil para a aquisição e/ou consolidação de algumas competências específicas? Se sim/

**E4a:** Notámos que através da utilização do jogo P1 começou a manifestar um maior gosto pela construção de fra/

**E4b:** Sim, é verdade ((diz, enquanto olha para E4a)) no seu discurso informal já se dirige a nós utilizando frases mais completas e corretas (+) temos comentado isso.

**Entrevistador:** Ainda nesse campo, pergunto-vos (+) sentiram alterações no rigor e na correção linguística de uma forma global? Ou seja (+) conseguiram perceber alguma evolução, ainda que pequena por não ter em sido muitas semanas de utilização de jogo?

**E4a:** Em vários contextos P1 começou a utilizar por sua iniciativa mais frases na sua comunicação, como a E4b estava a referir.

**E4b:** Sim.

**Entrevistador:** A:: outra das coisas que foi notória para mim, enquanto analisei os vídeos, foi a redução das estereotipias à medida que P1 se ia familiarizando com o jogo. Sentiram isso também?

**E4a:** Sim, sim, sentimos e corresponde ao padrão. (+) A:: P1 quando conhece a mecânica de um jogo/exercício reduz as estereotipi/

**E4b:** Pois, mas, porém se ele é deixado sem supervisão ele deixa de estar seguro e inicia-se um conjunto de estereotipias.

**E4a:** E foi interessante ver a sua capacidade de interação com a mãe, a:: (+) ele apoiou-se e suportou-se na mãe para ir tendo estabilidade no jogo ao mesmo tempo que ganhava autonomia e queria fazer sozinho.

**Entrevistador:** E já agora, outro aspeto, a:: sentiram alguma evolução na capacidade de atenção e concentração e foco ao longo das sessões?

**E4a:** Em relação aos exercícios deste jogo sim, no geral não.

**Entrevistador:** Percebo. (+) Outra coisa, como perceberam, este jogo tem a possibilidade de ser ajustado e alterado ao nível de programação quando e se se considerar essa nece/ a:: em vossa opinião, nesta fase, passadas seis semanas de utilização, gostavam de sugerir alguns ajustes?

**E4b:** Basicamente só tentar fazer algumas associações mais complexas e frases mais simples e curtas, no caso das que estão maiores, acho eu...

**E4a:** Sim, e acrescentar foguetes visuais após a repetição da frase por P1, por exemplo.

**Entrevistador:** A:: daquilo que é a vossa experiência, os foguetes serão um elemento mais apelativo para P1?

**E4a:** Sim, a componente visual e auditiva de gratificação é muito motivadora para o P1, isso é um dado adquirindo ((sorri com grande expressividade)).

**E4b:** Sim ((sorri também, olhando para E4a)).

**Entrevistador:** Ok, obrigada, vou tratar disso logo que possível. Já agora, uma pergunta que me surgiu após um email vosso que veio junto a um dos vídeos. A:: (+) sentem, por acaso, que este programa de intervenção deveria ter continuidade? Após a conclusão deste estudo em específico, digo.

**E4a:** Sim ((esboça um sorriso e olha para E4b)). Temos comentado que seria interessante ver as reações mais para a frente, e ainda mais agora depois desta reflexão de hoje.

**E4b:** Sim, ele gosta de jogar e está a ser um trabalho que pode ainda dar mais frutos. Era giro verificar depois as reações agora faladas, se for possível.

**Entrevistador:** Olhem, que bom, *bora* lá. (+) Só mais uma coisa... A:: relativamente à utilização do computador como ferramenta de trabalho, gostaria de perguntar-vos: consideram que um jogo de associação desta natureza, em versão manipulável de cartões de imagem e palavra, por exemplo, teria o mesmo efeito para P1? Seria igualmente aceite? Haveria diferença na disponibilidade? Que sentem em relação a isso?

**E4a:** Não. Ele aceitaria o jogo e faria as tarefas, mas não seria tão motivador para ele.

**Entrevistador:** Compreendo... Bem. Cheguei ao fim das questões. Quero agradecer, muito obrigada mais uma vez, nunca é demais agradecer.

**E4a:** Obrigada também.

**E4b:** Obrigada também.

**Entrevistador:** Ficamos por aqui, então. Como já vos havia dito, podem ter acesso à gravação, à transcrição, e ao estudo, claro, no final. Até porque ainda irei precisar da vossa ajuda, como falámos, mais à frente. Muito obrigada. Vamos então terminar esta gravação. Com licença.

## ANEXO 18 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA

**Nota inicial:** Os dados apresentados reportam-se à entrevista **E4** feita em simultâneo ao pai (E4a) e à mãe (E4b), em 15/09/2020, com o objetivo de aferir a usabilidade do jogo testado e recolher elementos sobre a implementação do programa e intervenção, nomeadamente reações e atitudes.

### Temas:

#### 1 – Avaliação global do jogo

| CATEGORIZAÇÃO     |                 | ANÁLISE DE CONTEÚDO                                 |  |
|-------------------|-----------------|---|--|
| Categoria         | Sub-categorias  | Unidades de registo/ indicadores                    | Unidades de contexto   |
| Adequação do jogo | Aos interesses  | Adequado  | <p>“...adequa-se bastante e tem sido uma experiência positiva para P1...” (E4a)</p> <p>“Adequou-se aos interesses e às necessidades de uma maneira geral, sim.”(E4a)</p>   |
|                   | Às necessidades | Adequado (mas com possibilidade de complexificação) | <p>“Adequou-se aos interesses e às necessidades de uma maneira geral, sim.” (E4a)</p> <p>“...foi fácil para ele...” (E4a)</p> <p>“Adequa-se, até podia ser mais extenso.” (E4a)</p> <p>“Ele aguentava mais um bocado sem desistir.”(E4b)</p> |

#### 1 – Atitude/reações de P1 face ao jogo

| CATEGORIZAÇÃO   |                                  | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |  |
|---|----------------------------------|----------------------------------|--|
| Categoria   | Sub-categorias                   | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto   |
| Reações de P1 ao jogo durante o Programa de Intervenção | Interação com o próprio jogo     | Interesse                        | <p>“Interessou-se em repetir as frases...” (E4b)</p> <p>“...quando acertava nas associações propostas e obtinha palmas ele manifestava-se muito contente.” (E4a)</p>   |
|   | Interação com o Outro (mediador) | Suporte                          | <p>“... foi interessante ver a sua capacidade (...) apoiou-se e suportou-se na mãe para ir tendo estabilidade no jogo. (E4a)</p> <p>“...se ele não tiver supervisão ele dispersa-se nos sons e aspetos particulares do exercício que lhe chamam à atenção, não cumprindo as instruções...” (E4b)</p> |
|   | Compreensão da mecânica do jogo  | Facilidade                       | <p>“Quando P1 (...) percebe a mecânica ele vai insistir até fazer correto (...) e neste jogo compreendeu bem o que era pedido.”(E4a)</p>   |
|   | Autonomia                        | Facilidade                       | <p>“Sim (...) mexe no programa com bastante facilidade...” (E4a)</p> <p>“... teve facilidade na utilização do rato e das funcionalidades pedidas...” (E4a)</p> <p>“... ao mesmo tempo que ganhava autonomia e queria fazer sozinho.” (E4a)</p>   |

| CATEGORIZAÇÃO |  | ANÁLISE DE CONTEÚDO   |  |
|---------------|--|---|--|
| Categoria     | Sub-categorias   | Unidades de registo/ indicadores                                      | Unidades de contexto   |
|               | Atenção/ concentração e foco   | Interesse   | <p>“... interessou-se...” (E4b)</p> <p>“... ele vai insistir até fazer correto...” (E4a)</p> <p>“No que concerne a tarefas de caráter digital o P1 consegue manter-se a fazer os exercícios durante muito tempo...” (E4a)</p> <p>“... quando os exercícios utilizam princípios metodológicos de gaming não se cansa.”(E4a)</p>   |
|               | Intenção de abandono da tarefa   | Nenhum  | “...em nenhuma das sessões mostrou recusa ou intenção de desistir.” (E4b)  |
|               | Nível de correção nas respostas  | Muitobom  | “Acertou em quase todas, mesmo, e as que errou foi mais ao início e achamos que algumas vezes por precipitação de responder. O nível de correçãofoimuitobommesmo.” (E4a)   |
|               | Nível de linguagem utilizada na repetição das frases (expressão e correção verbal) | Discrepância entre a capacidade de interpretação e a expressão verbal | <p>“...sentia-se uma discrepância entre a capacidade de interpretação dos conteúdos [boa] e a expressão verbal das frases (...) ele percebia o que se pretendia:: ma::s pareceu-nos que em algumas das frases que eram solicitadas eram demasiado extensas para a sua expressão verbal.” (E4a)</p> <p>“...sem alguém a manter o foco em dizer as palavras todas [das frases] acabava por murmurar apenas algumas, quando com paciência ele consegue bastante mais.”(E4b)</p> |

### 3 – Influência do jogo no comportamento e desenvolvimento de P1

| CATEGORIZAÇÃO            |                              | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |  |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------------|--|
| Categorias               | Sub-categorias               | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto   |
| Comportamento            | Estereotipias                | Redução                          | <p>“Sim, sim (...) quando conhece a mecânica de um jogo ele sente-se mais tranquilo e reduz as estereotipias.” (E4a)</p> <p>“... se ele é deixado sem supervisão ele deixa de estar seguro e inicia-se um conjunto de estereotipias.”(E4b)</p>   |
|                          | Desenvolvimento global       | Mais-valia                       | <p>“... é sempre uma mais valia tudo o que seja feito para P1 treinar e progredir no seu desenvolvimento e nas suas competências (+) e este jogo não é exceção, faz isso muito bem.” (E4a)</p> <p>“...tudo o que tenha a ver com a capacidade dele interpretar e conseguir identificar com o que se faz também em casa, como é o caso das tarefas domésticas neste jogo” (E4b)</p> |
| Competências específicas | Atenção, concentração e foco | Melhoria relativa (em contexto)  | “Em relação aos exercícios deste jogo sim, no geral pareceu-nos que ainda não.” (E4a)  |

| CATEGORIZAÇÃO |                           | ANÁLISE DE CONTEÚDO              |   |
|---------------|---------------------------|----------------------------------|---|
| Categorias    | Sub-categorias            | Unidades de registo/ indicadores | Unidades de contexto  |
|               | <b>Construção frásica</b> | Maior gosto                      | <p>“Notámos que através da utilização do jogo P1 começou a manifestar um maior gosto pela construção de fras/” (E4a)</p> <p>“...no seu discurso informal já se dirige a nós utilizando frases mais completas e corretas...” (E4b)</p> <p>“Em vários contextos P1 começou a utilizar por sua iniciativa mais frases na sua comunicação...” (E4a)</p> <p>“Sim.” (E4b)</p> |

#### 4 – Sugestões de melhoria propostos pelos pais

| CATEGORIZAÇÃO  |  | ANÁLISE DE CONTEÚDO                                   |   |
|--|--|---|---|
| Categorias   | Sub-categorias   | Unidades de registo/ indicadores                      | Unidades de contexto  |
| <b>Aspetos passíveis de ajustar na programação do jogo</b> | <b>No nível de dificuldade nas associações (ação/objeto)</b> | Aumento na complexidade                               | “...tentar fazer algumas associações mais complexas...” (E4a)   |
|  | <b>Na extensão das frases exploradas</b>                     | Redução   | <p>“...e frases mais simples e curtas, no caso das que estão maiores... (E4b)</p> <p>“ (...) incidir em pequenas frases em que ele fosse obrigado a utilizar o sujeito, o verbo e o complement nas diferentes formas interrogativa, imperativa, exclamativa..”(E4a)</p> |
|  | <b>No tipo de estímulos definidos</b>                        | Introdução de estímulo visual (associado ao auditivo) | <p>“...acrescentar foguetes visuais após a repetição da frase por P1...” (E4b)</p> <p>“...a componente visual e auditiva de gratificação é muito motivadora para P1...” (E4a)</p>   |
| <b>Outros aspetos</b>                                      | <b>Continuidade do programa de intervenção</b>               | Prolongamento no tempo                                | <p>“...seria interessante ver as reações mais para a frente...” (E4a)</p> <p>“Sim, ele gosta de jogar... (E4b)</p> <p>“...um trabalho que pode ainda dar mais frutos.” (E4b)</p> <p>“...era giro verificar depois as reações agora faladas...” (E4b)</p>                |